

Las competencias de juicio simulado desde la perspectiva del coach: a propósito de la primera edición de la Moot Court AEDEUR

Les competicions de judici simulat des de la perspectiva del coach: a propòsit de la primera edició de la Moot Court AEDEUR

Moot court competitions from the viewpoint of the coach: with regard to the first edition of the AEDEUR Moot Court

1

Núria Reguart Segarra

Prof.^a Ayudante Doctora de Derecho
eclesiástico del Estado
Universitat Jaume I
E-mail: reguart@uji.es

Resumen: Uno de los principales puntos débiles de los actuales planes de estudios del Grado en Derecho en la inmensa mayoría de universidades españolas es la falta de desarrollo práctico de las competencias básicas que el alumnado deberá dominar una vez dé comienzo a su carrera profesional. Como herramienta didáctica encaminada a tratar de paliar esta acusada carencia, se ha propuesto la participación de un reducido grupo de estudiantes en una competición de juicio simulado. Este artículo parte de la experiencia educativa del equipo de la Universidad Jaume I en la primera edición de la Moot Court AEDEUR, proyectada desde el punto de vista del entrenador, para analizar las estrategias didácticas empleadas en la preparación de cada una de las fases de la competición y corroborar su efectividad en la adquisición de las competencias previstas.

De este modo, se podrá concluir que la participación en competiciones de juicio simulado complementa adecuadamente la formación integral como juristas del estudiantado del Grado en Derecho, al prepararlos eficazmente para situaciones cotidianas de la práctica profesional.

Palabras clave: competición de juicio simulado, aprendizaje colaborativo, estudio de caso, razonamiento crítico, argumentación jurídica, competencias orales.

Resum: Un dels principals punts febles dels actuals plans d'estudis del Grau en Dret en la immensa majoria d'universitats espanyoles és la falta de desenvolupament pràctic de les competències bàsiques que l'alumnat haurà de dominar una vegada doni principi a la seva carrera professional. Com a eina didàctica encaminada a tractar de pal·liar aquesta acusada manca, s'ha proposat la participació d'un reduït grup d'estudiants en una competició de judici simulat. Aquest article parteix de l'experiència educativa de l'equip de la Universitat Jaume I en la primera edició de la Moot Court AEDEUR, projectada des del punt de vista de l'entrenador, per a analitzar les estratègies didàctiques emprades en la preparació de cadascuna de les fases de la competició i corroborar la seva efectivitat en l'adquisició de les competències previstes. D'aquesta manera, es podrà concloure que la participació en competicions de judici simulat complementa adequadament la formació integral com a juristes de l'estudiantat del Grau en Dret, en preparar-los eficaçment per a situacions quotidianes de la pràctica professional.

Paraules clau: competició de judici simulat, aprenentatge col·laboratiu, estudi de cas, raonament crític, argumentació jurídica, competències orals.

Abstract: One of the main weaknesses of the Bachelor's Degree in Law current syllabus in the vast majority of Spanish universities is the lack of practical development of the basic skills students will have to master once they get started with their professional careers. As a teaching tool aimed at trying to overcome this acute deficiency, the participation of a reduced group of students in a moot court competition has been proposed. This paper arises from the learning experience of the Jaume I University team in the first edition of the AEDEUR Moot Court, projected from the viewpoint of the coach, in order to analyze the teaching strategies used in the preparation of each of the competition phases and corroborate its effectiveness in the acquisition of the expected skills. Thus, the conclusion extracted is that the participation in moot court competitions adequately complements Law Degree students' general training as jurists, as it successfully prepares them for day-to-day situations of the professional practice.

Keywords: moot court competition, collaborative learning, case study, critical thinking, legal argument, oral skills.

1. Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España trajo consigo la necesidad de potenciar la formación práctica y el desarrollo de las competencias básicas que el alumnado debería dominar una vez finalizados sus estudios de Grado (DE MIGUEL DÍAZ, 2005a y b; REGUART SEGARRA y CAMARERO SUÁREZ, 2017, 419), hasta tal punto que estas han pasado a representar el centro neurálgico en torno al que debe organizarse la planificación didáctica (DE MIGUEL DÍAZ, 2006, 18; LASAGA MILLET, BARRAYCOA MARTÍNEZ y CIRERA CATALÁN, 2022, 3), técnicamente orientada a fomentar la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, más de quince años después de su efectiva incorporación en el panorama nacional¹, la falta de puesta en práctica de este tipo de habilidades sigue siendo una de las principales tareas pendientes de los actuales planes de estudios del Grado en Derecho en la inmensa mayoría de universidades españolas, cuya estricta limitación de créditos dificulta, en el corto o medio plazo, un necesario cambio de panorama. Ante esta problemática, diversas han sido las propuestas educativas que el profesorado universitario está impulsando como formación complementaria a la docencia impartida en las aulas, que, en el ámbito de las ciencias jurídicas, suele estar todavía basada en la lección magistral como método docente por excelencia (LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, 2018, 6; ROJO GALLEGO-BURÍN, 2022, 3). Si bien cada vez con mayor frecuencia se desacredita el empleo exclusivo de este tradicional método de enseñanza, su combinación con otras estrategias se muestra capaz de potenciar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje (GATICA-SAAVEDRA y RUBÍ-GONZÁLEZ, 2021).

En este contexto, las competiciones de juicio simulado están emergiendo como un método de aprendizaje interdisciplinar complementario a la formación integral como jurista del alumnado matriculado en el Grado en Derecho (RODRÍGUEZ TIRADO, 2021), al representar una herramienta efectiva para suplir esta acusada carencia (FACH GÓMEZ y RENGEL, 2013, 27). De ello se ha hecho eco la Asociación Española para el Estudio del Derecho Europeo (en adelante, AEDEUR), que ha impulsado, en nuestro territorio

¹ Al respecto, véase la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, derogado muy recientemente por el Real Decreto 822/2021, de 18 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Acerca de la alegada mercantilización del currículum que supuso la implementación del plan Bolonia en el estudio del Derecho, véase GASCÓN CUENCA, 2022, 1-22.

nacional, una ambiciosa competición de estas características con un elevadísimo grado de exigencia.

Este artículo parte de la experiencia educativa del equipo de la Universitat Jaume I en la primera edición de la Moot Court AEDEUR², si bien proyectada desde la perspectiva del entrenador, para analizar las estrategias didácticas empleadas en la preparación de las dos fases de la competición y corroborar su efectividad en la adquisición de las competencias esperadas en cada una de ellas. De este modo, y como consecuencia del necesario impulso por parte del profesorado universitario de un modelo educativo verdaderamente basado en las competencias, se examinará si la participación en competiciones de juicio simulado complementa adecuadamente la formación integral como jurista del estudiantado del Grado en Derecho, al brindarle la oportunidad de desarrollar competencias básicas cuyo perfeccionamiento constituye un auténtico reto para los proyectos educativos generales³.

2. Diseño de la innovación

La situación planteada a modo de introducción evidencia una de las flaquezas más preocupantes del sistema vigente, que afecta, con especial intensidad, a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas. Sobre ella se ha diseñado la presente innovación educativa. El principal punto débil sobre el que se han planeado los objetivos de mejora es claro: la falta de desarrollo práctico de competencias básicas en la formación integral de un jurista. En consecuencia, la finalidad primordial de la innovación es lograr que el alumnado adquiera dichas competencias básicas a través de su participación en una actividad extraacadémica, como lo es una competición de juicio simulado⁴. Las competencias básicas que, en términos generales, se pretende potenciar a través de esta innovación se resumen en las siguientes:

² Nuestra participación en todas las fases de la competición ha sido posible gracias al patrocinio de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas de la Universitat Jaume I de Castellón.

³ Sobre la noción de educación desde un punto de vista jurídico y filosófico, véase MILIONE, 2021, 1-33.

⁴ Acerca de las competencias transversales, profesionales y académicas cuyo desarrollo generalmente se impulsa a través de la participación en este tipo de competiciones, véase PUETZ, 2015, 401-402.

- 1) Capacidad de razonamiento crítico en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.
- 2) Capacidad de fundamentación jurídica y síntesis argumentativa en la resolución de casos de cierta complejidad.
- 3) Capacidad de trabajar coordinadamente en equipo.
- 4) Capacidad para expresarse oralmente con claridad y con un correcto uso del vocabulario técnico-jurídico.
- 5) Capacidad de reacción e interacción formal con un órgano jurisdiccional e improvisación dialéctica, así como de persuasión.

En particular, la innovación planteada se muestra como especialmente adecuada para conseguir el objetivo propuesto (FACH GÓMEZ y RENGEL, 2013; RODRÍGUEZ TIRADO, CERVILLA GARZÓN y ZURITA MARTÍN, 2014; PUETZ, 2015; BOBOC y VICENTE MAMPEL, 2020; LLOPIS NADAL, 2020), por cuanto prepara eficazmente al estudiantado para enfrentarse a una situación que se asemeja a la cotidianidad de la práctica profesional en su doble dimensión: la escrita y la oral. En la descripción del desarrollo de la innovación que se inicia a continuación, se explicará, en primer lugar, la estructura y organización de la competición seleccionada, para profundizar, seguidamente, en la metodología seguida en cada una de sus fases para la adquisición de las competencias mencionadas, que se ha basado, principalmente, en la combinación de dos métodos: el aprendizaje colaborativo y el estudio de caso (ARAMENDI JAUREGUI, BUJAN VIDALES, GARÍN CASARES y VEGA FUENTE, 2014).

3. Desarrollo de la innovación: la primera edición de la Moot Court AEDEUR

El origen etimológico del término *moot* radica en una palabra escandinava cuyo significado era el de “reunión”. En concreto, se refería a las asambleas de miembros de una comunidad con finalidades legislativas o judiciales. Su significado actual⁵ se acuñó en los *English Inns of Court* del siglo XVI, donde estudiantes de derecho presentaban, ante abogados y/o jueces, su propia fundamentación jurídica sobre un supuesto de hecho que emulaba un caso real. De esta forma, se les posibilitaba la puesta en práctica de las

⁵ Según el diccionario inglés de Cambridge, el sustantivo *moot* alude a un “trial or discussion dealing with an imaginary legal case, performed by students in exactly the same way as a real case, as part of their legal training”, esto es, a un juicio o discusión sobre un caso legal imaginario, desarrollado por estudiantes exactamente de la misma manera que un caso real, como parte de su formación como juristas.

habilidades básicas de un abogado ejerciente sin un cliente real al que poder perjudicar en sus intereses.

La Moot Court AEDEUR nace como la antesala nacional a la competición de la que es fiel reflejo: la *European Law Moot Court Competition*. Esta prestigiosa competición surge en 1988, cuando un grupo de estudiantes de derecho de la Universidad de Múnich, decididos a fomentar el conocimiento del derecho europeo y a promover el contacto entre estudiantes de derecho de todo el continente, se reunieron para sentar las bases de la competición que ha llegado hasta nuestros días. Para la preparación de la primera edición, contaron con el apoyo activo de Mackenzie Stuart, presidente del Tribunal de Justicia, y de su sucesor en el cargo, Ole Due. Las normas que en su día establecieron siguen constituyendo las bases de la estructura de la competición actual.

El éxito rotundo de esta primera edición hizo que pronto comenzara a expandirse, hasta el punto de que se diseñó un sistema basado en las rondas regionales y una gran final en el mismísimo Tribunal de Justicia de Luxemburgo. Ya a finales del siglo pasado, la expansión de esta competición fue tal que tuvieron que organizarse cuatro rondas regionales para que pudieran participar los 63 equipos inscritos. En la actualidad, los equipos que compiten no solo provienen de Estados miembros de la Unión Europea, sino también de otros países del viejo continente, de los Estados Unidos, Canadá e, incluso, Australia⁶.

Por lo que se refiere a la Moot Court AEDEUR, en la que el equipo de la Universitat Jaume I ha tenido el honor de participar en todas sus fases, su principal objetivo radica, por una parte, en fomentar el interés y estudio del derecho de la Unión Europea entre el alumnado universitario y su puesta en práctica, tanto en modalidad escrita como oral; y, por otra, en la adquisición de competencias elementales y de experiencia valiosa para su posible participación posterior en competiciones internacionales de este tipo, como lo es la propia *European Law Moot Court Competition*. De hecho, como a lo largo de este artículo se observará, la estructura, organización y dinámica de esta primera edición ha tratado de emular, salvando las distancias, a esta prestigiosa competición europea que cuenta con más de 30 años de experiencia.

⁶ Toda la información sobre la historia de la competición y del origen del término *moot* puede consultarse en: <https://www.europeanlawmootcourt.eu/History> (último acceso 16 de julio de 2022).

3.1 Selección de participantes y composición de los equipos

En virtud del punto 5 de las bases de esta primera edición⁷, cada equipo debía estar compuesto por un mínimo de 3 y un máximo de 4 estudiantes, que serían supervisados por un entrenador. Se trata de un número ciertamente reducido para la tarea tan exhaustiva que debe llevar a cabo el alumnado, pero que, sin embargo, favorece la cohesión y compenetración grupal⁸ y facilita un verdadero y fructífero aprendizaje colaborativo (BARKLEY, CROSS y MAJOR, 2007; REGUART-SEGARRA *et al.*, 2019). Además, se prohibía de un modo muy tajante cualquier cambio en la composición de un equipo una vez realizado el registro, por lo que el proceso de selección de los participantes tuvo que ser muy minucioso. Una elección equivocada podía desembocar en un fracaso absoluto del desempeño de la Universitat Jaume I en esta pionera competición y en una nefasta experiencia para el estudiantado participante.

Las propias bases de la competición delimitaban el rango de estudiantes que podían formar parte de los equipos, ya que tan solo podía tratarse de estudiantes del Grado en Derecho, o de un Doble Grado con Derecho, que cumplieran los siguientes requisitos: a) que hubieran superado, como mínimo 60 o, como máximo, 210 ECTS del Grado en Derecho; y b) que nunca antes hubiesen participado en la competición. Al tratarse de la primera edición, el segundo requisito no tenía más relevancia. El primero, sin embargo, me dejaba, como entrenadora encargada de formar equipo, un acotado margen de maniobra que se reducía a seleccionar entre aquellos alumnos que estuviesen cursando, en el momento de la inscripción, segundo o tercero del Grado en Derecho. En el caso de alumnado del Doble Grado en Derecho y ADE, debería verificarse, además, cuántos de los créditos superados correspondían al Grado en Derecho.

La competición, al ser novedosa, no era conocida entre el estudiantado y, en consecuencia, decidí establecer contacto directo con aquellos alumnos que, cumpliendo con los requisitos exigidos, se habían desempeñado con buenos resultados en alguna de las asignaturas en que imparto docencia y que, además, habían demostrado un alto grado de interés, compromiso y seriedad durante el tiempo en que había sido su profesora. Ello

⁷ Disponibles en: <https://www.aedeut.es/images/2022/moot-court/Bases-14-02-2022.pdf> (último acceso 21 de julio de 2022).

⁸ En este sentido, APODACA URQUIJO (2006, 170) señala que la limitación del número de componentes de un grupo es necesaria si lo que pretendemos es que, dentro de él, todos sus miembros interactúen entre sí, aporten y participen.

me devolvió alguna respuesta negativa, algunos silencios y algunas otras (más de las estrictamente necesarias) de signo positivo. Con estas últimas, organicé una reunión presencial para exponer, más detalladamente, los pormenores de la competición, el esfuerzo adicional que iba a implicar, la necesidad de que me garantizaran su compromiso absoluto y la decisiva experiencia que iba a suponer para su formación como juristas y sus futuras carreras profesionales (LLOPIS NADAL, 2020, 230). Tan solo 5 alumnas siguieron siendo proclives a participar tras la reunión, de las cuales tuve que seleccionar a las cuatro preceptivas. Se trataba de dos parejas de compañeras que sabía a ciencia cierta que ya habían trabajado juntas con anterioridad y que fácilmente podrían coordinarse para empezar a trabajar las cuatro a la vez, por lo que me sentí muy segura con el equipo y auguraba un muy próspero trabajo grupal.

Respuestas	Alumnado	Porcentaje
Positivas	6	38%
NS/NC	9	56%
Negativas	1	6%
Total	16	100%

Tabla 1. Alumnado participante en el proceso de selección

3.2 Estructura y observaciones críticas

3.2.1 La fase escrita y el caso

La competición se estructura en dos fases: una primera fase escrita eliminatoria y una segunda fase oral, con diferentes rondas también eliminatorias. Esta estructura facilita que el trabajo en grupo se centre en objetivos (SALCEDO GAVI, 2011), siendo el primero de ellos el de superar la fase escrita y pasar a la oral. Además, esto se ve reforzado por las fechas establecidas para la entrega de los escritos y publicación de los resultados, que coinciden con el período inmediatamente anterior y posterior al calendario de exámenes en primera convocatoria del primer semestre, de manera que el plazo límite para entregar los escritos de alegaciones se ha fijado, también en la segunda edición cuyas

bases y calendario ya se han publicado en la página web oficial de la AEDEUR⁹, en el 30 de noviembre y, el de la publicación de los clasificados, en el 31 de enero.

En la fase escrita, todos los equipos participantes deben presentar sendos escritos de alegaciones, uno como demandante y otro como demandado, ante un supuesto de hecho ficticio en el que se plantean cuestiones interpretativas de derecho de la Unión Europea en un Estado miembro imaginario. Preferentemente, el caso debe basarse en el planteamiento de una cuestión prejudicial ante el Tribunal de Justicia de la Unión Europea. En esta primera edición, el caso planteaba cuestiones de gran interés con respecto al derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión al amparo del artículo 10 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (en adelante, CDFUE)¹⁰ y también en relación al principio de no discriminación por razón de etnia y religión previsto en el artículo 21¹¹ del mismo instrumento, por cuanto versaba, *grosso modo*, sobre un estudiante de Enfermería perteneciente a una minoría religiosa que, en el contexto de una crisis sanitaria similar a la vivida por la humanidad con ocasión de la COVID-19, veía impedido su derecho a realizar prácticas extracurriculares en otro Estado miembro de la Unión Europea precisamente por su pertenencia a tal minoría, que, con base en sus fuertes creencias religiosas, rechazaba la vacunación. Además, también planteaba cuestiones procesales, otras relativas a la posibilidad de considerar a un estudiante en prácticas como trabajador y también algunas referentes al principio de legalidad y al de efecto directo. Es evidente, por tanto, que la propia configuración del caso se dirigía a potenciar la transversalidad e interdisciplinariedad de la competición, de modo que el alumnado participante aprendiera, también, a abandonar la errónea concepción que tiende a poseer sobre las asignaturas del Grado como compartimentos estancos y fuera capaz de apreciar la interconexión intrínseca entre ellas (RODRÍGUEZ TIRADO, CERVILLA GARZÓN y ZURITA MARTÍN, 2014, 99; MESEGUER VELASCO, 2018).

⁹ Disponibles en: <https://www.aedeut.es/index.php/actividades/moot-court> (último acceso 19 de julio de 2022).

¹⁰ Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 18 de diciembre de 2000 (2000/C 364/01). Art. 9.1 CDFUE: “Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Este derecho implica la libertad de cambiar de religión o de convicciones, así como la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individual o colectivamente, en público o en privado, a través del culto, la enseñanza, las prácticas y la observancia de los ritos”.

¹¹ Art. 21.1 CDFUE: “Se prohíbe toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual”.

Tres son los parámetros que se tomaron en consideración para la valoración de los escritos: el análisis y argumentación jurídica, con un máximo de 4 puntos; la presentación y estilo, con un máximo de 4 puntos; y las competencias lingüísticas, con un máximo de 2 puntos¹². Por tanto, quedaba patente que la puntuación máxima no iba a depender única y exclusivamente de la fundamentación jurídica aportada, como en un primer momento el alumnado podía llegar a pensar. Una vez agotado el plazo de inscripción a la competición, se organizó una primera reunión de entrenadores para explicar, en líneas generales, los extremos más importantes a tener en cuenta durante esta primera fase, así como para trasladar todas las preguntas que desde las universidades participantes pudiéramos tener. Por parte de la organización, se puso mucho énfasis en la necesidad de que cada equipo siguiera una bien definida estrategia y en el hecho de que no necesariamente el escrito de alegaciones de la parte demandada debía dar respuesta a los argumentos esgrimidos en el escrito del demandante, sino que se trataba de dos escritos independientes en los que debía trabajarse por separado. Por tanto, cada escrito debía reflejar la línea argumentativa que más favoreciera a sus propios intereses. Sobre cómo se preparó nuestro equipo para esta primera fase incidiremos más adelante.

3.2.2 La fase oral

Esta segunda fase resultó ser bastante más compleja de lo imaginado debido a una serie de requisitos cuyas posibles incompatibilidades pasaron inadvertidas durante la redacción de las bases de la competición y que, con carácter posterior a su celebración, los entrenadores trasladamos al comité organizador. En las bases de la segunda edición, el comité ya ha modificado, muy consideradamente, estos extremos para evitar cualquier posible controversia.

El primer aspecto problemático giraba en torno a la distribución de los roles de cada equipo, que debía elegir a uno de sus componentes para ostentar la función de orador representante de la parte demandante y a otro de sus componentes para ostentar esta misma función, pero en representación de la parte demandada. De esta manera, solo dos de los integrantes de cada equipo iban a tener voz en el desarrollo de las vistas y cada uno de ellos tan solo podía interpretar el rol previamente asignado y notificado a la organización, no pudiendo intercambiarse dicho rol con la contraparte. Junto con ellos, el resto de integrantes del equipo podían ostentar el rol de asistentes, para desarrollar tareas

¹² Véase el punto 16 de las bases de la 1ª edición.

programáticas y de asistencia en la búsqueda de información durante las vistas. En nuestro equipo, al contar tan solo con tres integrantes¹³, la alumna con este último rol prestó su asistencia a ambas partes.

En esta segunda fase, la puntuación máxima de cada intervención oral podía llegar a los 13 puntos¹⁴, distribuidos del siguiente modo: a) correcto análisis jurídico y aplicación de la legislación oportuna, hasta un máximo de 5 puntos; b) presentación y estilo, y capacidad de persuasión, hasta un máximo de 5 puntos; c) capacidad de réplica y dúplica, hasta un máximo de 3 puntos; d) competencias lingüísticas, hasta un máximo de 1 punto por idioma adicional (inglés o francés).

Esta fase se organizó en tres rondas distribuidas entre el 31 de marzo y el 1 de abril de 2022. El jueves 31 de marzo por la mañana se celebró, en el Consejo General de la Abogacía Española, la primera ronda eliminatoria que enfrentó, por parejas y ante dos tribunales distintos, a los 12 equipos que habían conseguido pasar de fase, de los cuales tan solo 4 pasarían a las semifinales que tendrían lugar esa misma tarde, también en la misma sede. Los marcadores se pusieron a cero, de manera que la calificación obtenida en la fase escrita no se iba a tomar en cuenta para las deliberaciones relativas a la fase oral. En esta primera ronda, cada equipo tan solo tuvo la posibilidad de representar uno de los posibles roles, el que se le asignó por parte de la organización. Y ahí llegó el primer problema: todo aquel equipo que no consiguiera pasar a semifinales (8 de 12 participantes, lo que representaba dos tercios del total) tan solo tendría la oportunidad de representar uno de los roles preparados, durante tanto tiempo y con tanto esfuerzo, por los estudiantes, de manera que el orador u oradora representante de la contraparte se quedaría sin tan siquiera tener la oportunidad de participar.

¹³ Una de las cuatro alumnas seleccionadas en un primer momento me comunicó, unas semanas antes de finalizar la fase escrita, que se veía obligada a abandonar la competición por motivos personales, lo que nos dejó con un grupo reducido de tan solo tres estudiantes que, no obstante, se unieron aun más si cabe para sacar adelante un muy buen trabajo.

¹⁴ En las bases de esta 1ª edición, la puntuación máxima que podía obtenerse se fijó en 15 puntos, correspondiendo hasta un máximo de 2 puntos a la intervención de la figura del Abogado General o Agente del Servicio Jurídico de la Comisión Europea, si bien finalmente se optó por eliminar estas dos figuras y, con ello, los 2 puntos que podían obtenerse a través de su correcta representación (véase punto 25).

	Nº participantes	% participantes	% eliminados
<i>Fase escrita</i>	19	100%	37%
<i>Primera ronda oral</i>	12	63%	67%
<i>Semifinales</i>	4	21%	50%
<i>Gran final</i>	2	11%	50%

Tabla 2. Estructura de la competición

Más allá de la frustración que esto pudiera provocar al alumnado participante, esta configuración de las rondas eliminatorias arrojaba otro problema, y es que la visión que el tribunal podía adquirir de los equipos no era completa, ya que solo tenía la posibilidad de escuchar a una de las dos posibles partes, es decir, a la mitad del equipo. El azar podía decidir, por tanto, que un equipo defendiera su rol más potente o mejor preparado en la primera ronda, lo que disparaba las posibilidades de pasar a la siguiente, a pesar de que quizá la preparación del otro rol no estaba a la altura de una semifinal de ese nivel.

El otro problema advertido durante la celebración de la fase oral fue el del requisito lingüístico, según el cual aquellos oradores que hubiesen seleccionado como segunda lengua el inglés y/o el francés, debían exponer un tercio de su presentación oral en inglés y también debían estar en disposición de contestar a las preguntas del tribunal en el idioma seleccionado. Si bien el requisito lingüístico se había concebido como adicional, más que un requisito acabó suponiendo una auténtica barrera lingüística. Y ello debido a que podía darse la casuística de que un equipo cuyo orador demandante hubiese seleccionado como segundo idioma el inglés tuviera que enfrentarse a un equipo cuyo orador demandado hubiera seleccionado el francés. Esto dejaba en una clara situación de desventaja a los oradores que tuvieran que enfrentarse a un equipo con un segundo idioma distinto del escogido, ya que, sin un conocimiento aunque fuera pasivo de la otra lengua, no serían capaces de desenvolverse correctamente en el turno de réplica y dúplica.

De cara a la segunda edición, la organización ya ha suplido esta notable deficiencia introduciendo un requisito de conocimiento pasivo de ambas lenguas. Sin embargo, en la primera, esto tuvo que solucionarse emparejando, en la primera ronda, a equipos cuyos

oradores habían indicado la misma segunda lengua. A partir de la siguiente ronda, directamente se eliminó el segundo idioma escogido, de forma que las vistas debían desarrollarse íntegramente en español, a pesar de que todo el entrenamiento previo de cada equipo había consistido, también, en la preparación de la exposición oral y en la práctica de competencias orales básicas en el segundo idioma seleccionado. Todos los equipos con segundo idioma mostramos nuestro gran descontento con esta decisión, comunicada en el acto de inauguración de la competición celebrado la tarde del 30 de marzo en la sede de la Representación en España de la Comisión Europea. Sobre nuestra estrategia y modo de preparación en esta segunda fase ahondaremos en el siguiente apartado.

Ya en la semifinal, cada equipo, si es que esto era posible, debía cambiar de rol, de modo que quien hubiese actuado como demandante en la primera ronda, ahora debía hacerlo como demandado. De esta forma, se completaba la imagen del equipo en su conjunto para una más certera valoración por parte del tribunal, aunque esto tan solo era posible para los 4 equipos que habían logrado pasar de ronda. Los dos ganadores de las semifinales competirían al día siguiente en la mismísima Sala de Plenos del Tribunal Supremo, ante un tribunal compuesto por magistrados y juristas de máximo nivel. El acto en sí no pudo ser más solemne; un recuerdo de por vida para todos los participantes; los que llegaron a la *final absoluta* y los que *no lo conseguimos*.

3.3 Formación y preparación del equipo ante cada una de las fases

Huelga afirmar que cada una de las fases de esta competición requiere la práctica y desarrollo de unas competencias distintas, de manera que, si en la fase escrita se le otorga gran importancia a la capacidad de redacción, argumentación jurídica y síntesis, en la oral deben trabajarse una serie de competencias orales, que son, a su vez, con las que menos seguro y/o cómodo se siente el estudiantado. Los retos que cada una de las fases planteó al equipo de la Universitat Jaume I pasan a analizarse a continuación.

3.3.1 La capacidad de argumentación y síntesis en la fase escrita

Las bases de la competición establecen que cada uno de los escritos de alegaciones deberá constar de varias partes: la portada, el índice, la sección principal de fundamentación jurídica, la lista de referencias y, con carácter potestativo, un resumen en otro idioma (a elegir entre inglés o francés). La extensión de la sección principal queda limitada a 10

páginas por escrito, con la advertencia de que superar tal número conlleva una minoración de los puntos obtenidos. En consecuencia, uno de los principales objetivos durante esta fase fue, no solo el desarrollo de la capacidad de redactar y argumentar de un modo técnico-jurídico apropiado, sino también de la de sintetizar lo anterior para que pudiera encuadrarse en el límite de páginas establecido. Para conseguir estos objetivos, establecimos, ya en la primera reunión, un plan de trabajo y un cronograma que se adecuara al primero, basado, principalmente, en reuniones semanales en que las integrantes del grupo ponían en común sus hallazgos para someterlos a debate.

En esta primera reunión, leímos conjuntamente el caso práctico, si bien cada una de las alumnas, con carácter previo, ya lo había leído, analizado y hecho anotaciones al margen para compartir con las demás. Decidimos, en un primero momento, distribuir la resolución de las cuestiones prejudiciales, de manera que cada alumna debía encargarse de una de ellas e indagar en la posible argumentación que podía aducir tanto la parte demandante como la demandada. En este primer acercamiento, ya pude observar a qué posicionamiento se sentían más cercanas cada una de las alumnas, lo que posteriormente me ayudó a proponer al grupo una acertada distribución de los roles para la fase oral con la que todas se sintieron cómodas. Semana tras semana, paulatinamente las dudas sobre el contenido del caso eran mayores y también las posibles hipótesis para llevar a cabo una buena defensa. Esto propició que ellas mismas se dieran cuenta de que debían proceder a abordar la resolución del caso colectivamente, como grupo. Así, antes de presentarme sus contestaciones a cada pregunta, las compartían entre ellas y trabajaban de forma conjunta y coordinada en el documento final que me deberían enviar según la planificación acordada.

Por mi parte, en todo momento me mantuve estrictamente en el rol que se me había asignado: el de entrenadora. Desde este posicionamiento, no me correspondía analizar el caso personalmente, aportar una posible solución a cada una de las preguntas planteadas desde ambos posicionamientos y proponerles los argumentos jurídicos que yo utilizaría para defender mi posición. Ese es el papel que les corresponde a ellas mismas, como estudiantes que participan en la competición para enriquecerse de ella. De este modo, mi función se limitaba a guiar y supervisar al alumnado en su propio camino de aprendizaje autónomo a través del estudio exhaustivo del caso (LIMPIAS, 2012; SÁNCHEZ BAYÓN, 2013; PÉREZ FUENTES, 2016; LÓPEZ GÜETO, 2018), de manera que la argumentación jurídica y el propio enfoque de cada cuestión prejudicial correspondía a

las alumnas. La verdadera finalidad de esta competición era que el estudiantado profundizara en el estudio del derecho de la Unión Europea, si bien siguiendo las pautas y orientación de su entrenador. Y así es como nuestro equipo trabajó, lo que tuvo como resultado que fuéramos uno de los 12 equipos clasificados para pasar a la fase oral.

3.3.2 El perfeccionamiento de competencias orales en la segunda fase

Transcurridos unos meses desde la entrega de sendos escritos de alegaciones, recibimos la noticia de que habíamos pasado a la fase oral. A exactamente 2 meses de su celebración, volvimos a reunirnos para asignar los roles, fijar un plan de trabajo y un cronograma, esta vez adaptado a las particularidades de la fase oral. Según las instrucciones para la celebración de las vistas facilitadas por la organización, estas se desarrollarían del siguiente modo: exposición oral de la parte demandante, con una extensión máxima de 15 minutos (incluidas las contestaciones a las preguntas del tribunal); exposición oral de la parte demandada, con el mismo límite; turno de réplica y dúplica, con una extensión máxima de 5 minutos por orador. El tribunal tendría plena libertad para interrumpir cuantas veces considerara necesario a los oradores y preguntar, no solo cuestiones relacionadas con el caso, sino también sobre conceptos básicos de derecho de la Unión Europea, lo que, en efecto, las incentivó a estudiar esta compleja materia en profundidad. Además, si el orador de un equipo había seleccionado un segundo idioma (entre inglés o francés), podía recibir preguntas del tribunal en el idioma señalado, a las que debería contestar también en esa lengua.

En nuestro equipo, dos de las alumnas tenían un manejo casi nativo de una segunda lengua: una de ellas del inglés y la otra del francés. Además, ambas comprendían el otro idioma, lo que jugaba muy a nuestro favor en caso de que el equipo con el que tuviéramos que enfrentarnos lo hubiese seleccionado, ya que en ningún caso el requisito lingüístico podría suponer una barrera o desventaja para nuestro buen desempeño en la competición. La tercera alumna que integraba el grupo no contaba con este mérito complementario, por lo que era la candidata idónea para ocupar el puesto de asistente de ambas partes. Todo lo anterior facilitó mi propuesta de asignación de roles. Además, durante la preparación de la fase escrita había podido percibir qué alumna se sentía más cómoda con cada rol, por lo que todas aceptaron, ilusionadas, mi muy meditada propuesta.

Para la preparación de esta fase, las alumnas tuvieron que reformular sus escritos en un lenguaje más adaptado a la expresión oral y sintetizarlo para que no sobrepasara los 8-10

minutos, ya que preveíamos que el resto del tiempo de exposición estaría ocupado por la contestación a las preguntas del tribunal. Una vez alcanzado este primer cometido, pasamos a trabajar sus competencias orales básicas (BOBOC y VICENTE MAMPEL, 2020), como lo son: claridad en la expresión oral; correcto uso del vocabulario técnico-jurídico; correcta vocalización y entonación que facilitara la comprensión oral por parte del tribunal; capacidad de persuasión e interacción con el tribunal ante sus posibles preguntas; capacidad de reacción instantánea e improvisación, sin abandonar en ningún momento la argumentación estrictamente técnico-jurídica; capacidad para seguir con el guion establecido una vez finalizada la respuesta a las preguntas del tribunal; capacidad de autocontrol y compostura; entre otras. Para practicar estas destrezas, organizamos sesiones con otros profesores de la universidad¹⁵ en las que nos dedicamos a reproducir el desarrollo habitual de una vista. Esta técnica de preparación de la fase oral aportó una perspectiva transversal necesaria para abordar un caso con el que estábamos tan familiarizadas que podíamos incluso pasar por alto aspectos que otros identificaban rápidamente como problemáticos. Además, nutrió a las alumnas con otros puntos de vista y consejos inestimables por parte de grandes profesores y académicos de nuestra universidad. Sin duda, resultó crucial tanto para la formación académica del equipo como para su posterior rendimiento en la competición.

Ya desplazadas a Madrid para la celebración de la fase oral, en la primera ronda se nos asignó defender la postura del demandado. La oradora encargada de defender este rol había escogido como segundo idioma el inglés y el equipo que defendía la posición del demandante también. Si bien nuestro equipo no consiguió pasar a semifinales, es evidente que las probabilidades no eran muy altas, no por cuestión de falta de capacidad o de preparación, sino por pura cuestión de estadística¹⁶. Ello implicó que de las tres alumnas que integraban el equipo, tan solo una de ellas, la que se había preparado el rol de la parte demandante, que, además, tenía un altísimo nivel de francés, no tuviera tan siquiera la oportunidad de expresarse y de demostrar todo lo que había trabajado. El sentimiento de frustración e injusticia que sintieron todas cuando nos comunicaron los resultados esa misma mañana fue máximo: la oradora demandada se culpabilizaba por la “derrota” de

¹⁵ Mi más sincero agradecimiento a los profesores Mariano Aznar Gómez (Catedrático de Derecho Internacional Público), Victoria Camarero Suárez (Prof.^a Titular de Derecho Eclesiástico del Estado), Achim Puetz (Prof. Titular de Derecho Mercantil) y Chiara Marullo (Prof.^a Contratada Doctora de Derecho Internacional Privado).

¹⁶ *Vid.* Tabla 2.

nuestro equipo, que había dejado a su compañera sin la posibilidad de defender su postura durante la siguiente ronda; la oradora demandante se lamentaba por no haber tenido esa oportunidad; la asistente, por su parte, intentaba calmar los ánimos de las demás.

En ese momento es cuando entra también en juego nuestro trabajo como entrenadores, que somos los encargados de ayudarles en un momento tan crítico para conseguir algo inconcebible: la tolerancia de la frustración. Debemos hacerles entender que es necesario dejar los sentimientos a un lado, pensar en frío y relativizar; ver que lo importante es la satisfacción personal y todo lo que se llevan de una experiencia así, independientemente del resultado. Fue costoso, pero finalmente fueron capaces de seguir disfrutando de la competición, aunque fuera desde “el banquillo”.

4. Valoración de la experiencia y resultados

En esta sección, se debe hacer referencia, no al resultado de la competición en sí, sino a los resultados obtenidos en relación con el principal objetivo de la actividad: comprobar si la participación en competiciones de juicio simulado complementa adecuadamente la formación integral como juristas de los y las estudiantes del Grado en Derecho a través de la adquisición de competencias básicas, en una vertiente más funcional que los acerca al desarrollo de la práctica profesional. Si bien las competencias generales que inicialmente se pretendía potenciar se fijaron en 5, una vez desarrollada la innovación se ha podido verificar que también ha contribuido a desarrollar las siguientes competencias, de índole más específica:

- 6) Capacidad para comprender y aplicar los principios, instituciones y fuentes del derecho de la Unión Europea.
- 7) Capacidad para interpretar situaciones y planteamientos básicos en el ámbito del derecho de la Unión Europea.
- 8) Capacidad para comprender el tratamiento normativo y jurisprudencial del factor religioso en este ámbito y para analizar los conflictos jurídicos por él generados.
- 9) Capacidad para aportar soluciones a los nuevos problemas causados por la multiculturalidad a partir de los recursos jurídicos de que se dispone.
- 10) Capacidad de resiliencia en sus dimensiones de autocontrol, compostura y persistencia en el compromiso.

Para proceder a la valoración de la actividad, remití, con posterioridad a la celebración de la fase oral de la competición, una encuesta al estudiantado participante basada en 12 preguntas¹⁷. Las diez primeras preguntas se enfocaban a evaluar el desarrollo de las diez competencias mencionadas en este artículo. La pregunta 11 se centraba en los métodos empleados para la preparación de las dos fases, mientras que la última pregunta se reservó para la valoración global de la actividad en cuanto complemento adecuado a su formación como juristas. Las preguntas debían contestarse, de forma anónima, en una escala del 1 al 5, en la que 1 equivalía a “Totalmente en desacuerdo” y 5 a “Totalmente de acuerdo”. La muestra consistía en las tres alumnas que permanecieron en el equipo a lo largo de toda la competición. Los resultados extraídos de la encuesta quedan reflejados en la siguiente tabla, en la que la escala de puntuación del 1 al 5 se ha representado con valores porcentuales, mientras que las preguntas formuladas al estudiantado se identifican con los números del 1 al 12, con expresión, por último, de la media global que arroja todo el cuestionario.

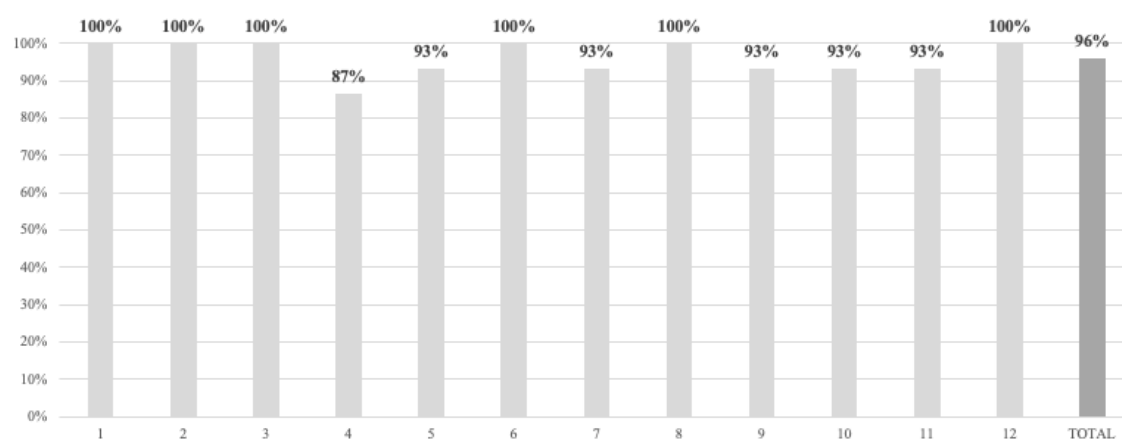


Tabla 3. Resultados de la encuesta de valoración de la actividad

De este modo, se constata el elevadísimo grado de satisfacción del alumnado participante en esta primera edición de la Moot Court AEDEUR en relación con el desarrollo de todas las competencias planteadas, así como a los métodos empleados para la preparación de las dos fases y su utilidad en su formación como juristas. Todas las preguntas formuladas superan el 90% de puntuación otorgada excepto una, la 4: “Mi participación en esta actividad me ha servido para desarrollar mi capacidad para expresarme oralmente con claridad y con un correcto uso del vocabulario técnico-jurídico”. En concreto, si se

¹⁷ Véase el Anexo I a este artículo.

observa el desglose de respuestas, esta pregunta es la que se ha contestado de forma más dispar, pues ha recibido 3, 4 y 5 puntos, respectivamente. Al respecto, no puede olvidarse que tan solo las dos oradoras que representaban al equipo tuvieron realmente la posibilidad de desarrollar sus competencias orales, de manera que la tercera alumna participante asumió, durante la preparación de la fase oral, un rol más bien pasivo y auxiliar, como consecuencia de la configuración misma de la competición. Asimismo, el tiempo de que dispusimos para la preparación de esta fase desde que se notificó nuestra selección fue bastante escaso, y más si se tiene en cuenta el limitado nivel que el estudiantado de grado, con carácter general, presenta en la adquisición previa de estas competencias.

Además de la valoración estadística de la actividad, también solicité al equipo que me remitiera su valoración cualitativa con base en 4 parámetros:

- A. Si la actividad había servido para desarrollar su capacidad para analizar y resolver jurídicamente situaciones más prácticas.
- B. Si la actividad había servido para desarrollar sus competencias orales (argumentación jurídica, interacción e improvisación).
- C. Si la actividad había servido para desarrollar su capacidad de trabajar en grupo a través del aprendizaje colaborativo.
- D. En definitiva, si, en su conjunto, les había parecido una actividad que complementaba adecuadamente su formación como juristas.

También sus valoraciones personales¹⁸ coinciden en lo sustancial con lo expresado en este artículo, de manera que su percepción global no se vio viciada por el resultado de la competición y fueron capaces de observar lo beneficioso de haber participado en esta actividad tanto para su formación académica como para su posterior desempeño en el mundo laboral.

Para finalizar, hay dos extremos que deben señalarse como susceptibles de mejora. El primero de ellos se refiere, sin duda, al correcto funcionamiento del trabajo en equipo, que debería impulsarse desde el inicio mismo de la fase escrita para que, de esta manera, el alumnado lo valorara como una más de las competencias básicas a desarrollar, de igual importancia que las puramente técnicas. Igualmente, quizá la preparación de la fase oral

¹⁸ Véase el Anexo II a este artículo.

no debiera iniciarse una vez notificados los equipos que pasan a ella, sino, más bien, tras la presentación de los escritos. De esta manera, aun cuando el equipo no consiguiera pasar de fase, podrían trabajarse las competencias orales asociadas a ella en una etapa previa. En caso de conseguir pasar de fase, como ha ocurrido en esta edición, ya se habría avanzado en la adquisición y fortalecimiento de estas competencias, lo que les permitiría afrontarla con mayor seguridad. Al mismo tiempo, tras la valoración de los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción, he podido percatarme de que sería conveniente que todos los miembros del equipo pudieran practicar las competencias orales propias de esta fase, más allá de las oradoras seleccionadas para representar al equipo en cada uno de sus roles. Son estos los extremos en los que en mayor medida se deberá incidir en futuras acciones de esta índole.

5. Conclusiones

La formación académica básica para obtener el título de Graduado en Derecho adolece, en la actualidad, de una grave deficiencia: la falta de puesta en práctica de las destrezas básicas que, como juristas, deberán dominar en el desarrollo de su carrera profesional. El límite de créditos impide que capacidades elementales, como las de análisis y razonamiento crítico, argumentación jurídica y síntesis dialéctica, así como las de expresión oral, persuasión, interacción e improvisación, reciban la importancia que merecen en los planes de estudio de la universidades españolas, que más bien se centran en metodologías desfasadas en las que prima la transmisión al estudiantado de los conocimientos teóricos exigidos por encima del fomento del verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por este motivo por el que se requiere el impulso de actividades extraacadémicas que complementan muy adecuadamente la formación integral como juristas del estudiantado del Grado en Derecho, entre las que destaca la participación en competiciones de juicio simulado. Esta herramienta didáctica ha demostrado ser de gran utilidad para la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento de competencias transversales básicas que todo jurista debe dominar, lo que se ha conseguido a través del empleo de una metodología docente adaptada a cada una de las fases de la competición que ha resultado efectiva para alcanzar dicho objetivo. Más allá de lo anterior, esta actividad ha logrado que valores como el compromiso, la perseverancia y el esfuerzo, así como la relevancia de un verdadero trabajo en equipo,

hagan mella en el estudiantado participante, que no duda en calificarla como clave para su formación académica y futura práctica profesional.

6. Referencias bibliográficas

APODACA URQUIJO, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En M. de Miguel (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 169-190). Madrid: Alianza Editorial.

ARAMENDI JAUREGUI, P., BUJAN VIDALES, K., GARÍN CASARES, S. y VEGA FUENTE, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 18, núm. 1, pp. 413-429.

BARKLEY, E.F., CROSS, K.P. y MAJOR, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.

BOBOC, S.M. y VICENTE MAMPEL, V. (2020). El desarrollo de las competencias orales en el Grado en Derecho a través de la participación en competiciones de arbitraje (*moot courts*). *Revista de Educación y Derecho*, núm. 21, pp. 1-21.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. de Miguel (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 17-26). Madrid: Alianza Editorial.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2005a). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Ministerio de Educación y Ciencia.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2005b). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

FACH GÓMEZ, K. y RENGEL, A. (2013). El aprendizaje a través de la simulación en el Moot Practice: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 9, pp. 23-48.

GASCÓN CUENCA, A. (2022). El currículo del grado en derecho, los valores fundamentales del ordenamiento jurídico y la educación jurídica clínica: una reformulación de prospectiva. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 25, pp. 1-22.

GATICA-SAAVEDRA, M. y RUBÍ-GONZÁLEZ, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, vol. 25, núm. 1, pp. 1-12.

LASAGA MILLET, O., BARRAYCOA MARTÍNEZ, J. y CIRERA CATALÁN, R. (2022). Nuevas tendencias competenciales en el ámbito profesional del derecho: un análisis de los portales de empleo. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 26, pp. 1-21.

LIMPIAS, J.L. (2012). El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista. *Revista Boliviana de Derecho*, núm. 13, pp. 60-101.

LLOPIS NADAL, P. (2020). La simulación de juicios como actividad de innovación docente del Grado en Derecho. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, vol. 24, pp. 222-230.

LÓPEZ GÜETO, A. (2018). El método del caso aplicado a la enseñanza del Derecho Romano. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 12, pp. 1-14.

LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A. (2018). Buenas prácticas en la docencia de la asignatura de Derecho y factor religioso: reflexiones desde la experiencia. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. 48, pp. 1-25.

MESEGUER VELASCO, S. (2018). Nuevas dimensiones de la docencia sobre derecho y factor religioso: interdisciplinariedad e internacionalidad. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. 48, pp. 1-19.

MILIONE, C. (2021). El derecho a la educación como fundamento de la democracia y premisa para el libre desarrollo de la personalidad. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 24, pp. 1-33.

PÉREZ FUENTES, G.M. (2016). Estudio de casos y hechos como modalidad activa de la enseñanza del Derecho. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 (bis), pp. 280-302.

PUETZ, A. (2015). La participación en competiciones de arbitraje como herramienta didáctica en la enseñanza del Derecho. En *V Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y I Taller de Innovación Educativa* (pp. 396-406). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

REGUART-SEGARRA, N., MARULLO, M.C., CAMARERO-SUÁREZ, V., ZAMORA-CABOT, F.J. y CARCELLER-STELLA, J.J. (2019). Integrating the 'Business and Human Rights' discourse into the university classroom through collaborative learning. En *Proceedings of INTED2019 Conference* (pp. 1142-1148). IATED.

REGUART SEGARRA, N. y CAMARERO SUÁREZ, V. (2017). Los seminarios como modalidades organizativas para generar la interacción y el debate entre el alumnado. En *IV Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y II Taller de Innovación Educativa. Competencias: Formación y Evaluación* (pp. 417-424). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

RODRÍGUEZ TIRADO, A.M. (2021). Los juicios simulados como método de aprendizaje interdisciplinar complementario en el Máster en Abogacía. En Fontesad Portalés, L. y Jiménez López, M.N. (coords.): *Reflexiones sobre la innovación docente en la enseñanza universitaria* (pp. 111-119). Aranzadi Thomson Reuters, Madrid.

RODRÍGUEZ TIRADO, A.M., CERVILLA GARZÓN, D. y ZURITA MARTÍN, I. (2014). Estimulación del aprendizaje a través de una competición jurídica (MOOT) entre estudiantes mediante recreación de proceso simulado. *Reduca (Derecho)*, vol. 5, núm. 1, pp. 98-109.

ROJO GALLEGO-BURÍN, M. (2022). Los dilemas como herramienta pedagógica para el desarrollo de la capacidad de razonamiento en los estudiantes del Grado en Derecho. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 25, pp. 1-16.

SALCEDO GAVIS, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, año I, núm. 1, pp. 113-130.

SÁNCHEZ BAYÓN, A. (2013). El Derecho eclesiástico en las universidades estadounidenses: su estudio mediante jurisprudencia y estudios de casos. *Revista Española de Derecho Canónico*, vol. 70, núm. 174, pp. 229-265.

Anexo I

ENCUESTA SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LA PRIMERA EDICIÓN DE LA MOOT COURT AEDEUR AL EQUIPO DE LA UNIVERSITAT JAUME I

¿En qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? Responda en una escala de 1 a 5, tomando en consideración que 1 equivale a “Totalmente en desacuerdo” y 5 equivale a “Totalmente de acuerdo”.

		1	2	3	4	5
1	Mi participación en esta actividad me ha servido para desarrollar mi capacidad de razonamiento crítico en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.					
2	Mi participación en esta actividad me ha servido para desarrollar mi capacidad de fundamentación jurídica y síntesis argumentativa en la resolución de casos de cierta complejidad.					
3	Mi participación en esta actividad me ha servido para desarrollar mi capacidad de trabajar en grupo a través del aprendizaje colaborativo.					
4	Mi participación en esta actividad me ha servido para desarrollar mi capacidad para expresarme oralmente con claridad y con un correcto uso del vocabulario técnico-jurídico.					
5	Mi participación en esta actividad me ha servido para desarrollar mi capacidad de reacción e interacción formal con un órgano jurisdiccional e improvisación dialéctica, así como de persuasión.					
6	Mi participación en esta actividad me ha servido para desarrollar mi capacidad para comprender y aplicar los principios, instituciones y fuentes del derecho de la Unión Europea.					
7	Mi participación en esta actividad me ha servido para desarrollar mi capacidad para interpretar situaciones y planteamientos básicos en el ámbito del derecho de la Unión Europea.					
8	Mi participación en esta actividad me ha servido para desarrollar mi capacidad para comprender el tratamiento normativo y jurisprudencial del factor religioso en este ámbito y para analizar los conflictos jurídicos por él generados.					
9	Mi participación en esta actividad me ha servido para desarrollar mi capacidad para aportar soluciones a los nuevos problemas causados por la multiculturalidad a partir de los recursos jurídicos de que se dispone.					
10	Mi participación en esta actividad me ha servido para desarrollar mi capacidad de resiliencia en sus dimensiones de autocontrol, compostura y persistencia en el compromiso.					
11	Los métodos empleados para la preparación de las dos fases han sido adecuados al grado de exigencia de cada una de ellas.					
12	En su conjunto, me ha parecido una actividad que complementa adecuadamente mi formación como jurista.					

Anexo II

VALORACIÓN CUALITATIVA DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DEL ALUMNADO PARTICIPANTE

A. Estudiante con el rol de demandante en la fase oral

Mi nombre es Estefanía Ríos Pacheco y, de manera general, considero que haber participado en la Moot Court AEDEUR ha resultado ser una experiencia que me ha permitido -o para ser más honesta, obligado- conectar el mundo teórico del Derecho, aprendido en la facultad, al desempeño práctico -táctico y funcional- de la fase argumentativa y, por supuesto, técnica de la abogacía. Para decirlo en otras palabras, para mí ha sido como una sumersión en las profundidades del mundo del Derecho, para lo bueno y para lo malo; me di cuenta de que solo había visto la superficie y que la complejidad del Derecho nos obliga a ser humildes en el conocimiento técnico que podemos recabar con las lecturas y la práctica, pero también que el Derecho está sistematizado de cierta manera que nos permite moldearlo y que es absolutamente maleable a la argumentación, al caso en concreto, y a la inteligencia y refinamiento técnico del que decide emprender una defensa o una acusación.

Con respecto a la pregunta de si ha servido para desarrollar mi capacidad para analizar y resolver situaciones jurídicas más prácticas, la respuesta es un rotundo sí. Me parece que la mayor parte del conocimiento se recaba al final del ejercicio, cuando escuchas a los equipos contrarios debatir, cuando se ha tenido el tiempo de asimilar los argumentos de los demás. Me atrevería a decir que lo más importante con respecto al conocimiento adquirido en la Moot Court no se encuentra en el campo del Derecho como ciencia teórica, sino más bien en la actividad forense, en la práctica de los tribunales, en los gestos de los abogados, en los tiempos de silencio, en la habilidad para responder sin responder, en la seguridad que otorga la práctica y que permite al orador dar la sensación de seguridad frente a 5 jueces expertos en derecho de la Unión, cuando el que habla es un simple estudiante.

Con relación a si ha servido para desarrollar mis habilidades de oratoria, una vez más, respondo con un rotundo sí. Esta ha sido tal vez la parte en la que hemos, mi grupo y yo, consagrado la mayor parte de nuestro esfuerzo: hemos practicado horas frente al espejo, frente a nuestra estupenda coach y frente a otros profesores de gran trayectoria. Por la

concepción del Moot Court de este año, yo no he tenido la oportunidad de presentar mis argumentos frente a los jueces y frente a los equipos contrarios. Sin embargo, el trabajo de argumentación se enriquece no solo cuando se practica para uno mismo, frente al espejo, sino cuando se escucha al abogado adverso abordar la misma temática desde perspectivas ni siquiera imaginadas en el seno de su propio equipo. También, el observar a otros estudiantes más habituados a la práctica oral, y su desempeño bajo altos grados de tensión, resultan de gran aprendizaje, valiosísimo, que, entre otras cosas, he utilizado en los exámenes orales finales de la facultad.

A la pregunta de si ha servido para desarrollar nuestra capacidad de trabajar en grupo, en un primer momento, dividimos el trabajo en partes, sin realmente reflexionar sobre el fondo del asunto en conjunto, en grupo. El aprendizaje con respecto a este tema es que es absolutamente necesario hacerlo en equipo, por dos razones: la primera, porque con respecto al formato del ejercicio cada uno de los portavoces representa a la totalidad del equipo, y la segunda razón es porque simplemente te permitirá llegar más lejos. Me parece que es muy difícil ganar este tipo de competiciones a quienes no hayan logrado realmente trabajar en equipo; de esto también pudimos darnos cuenta a través de los tres días de participación en la Moot Court AEDEUR.

Finalmente, creo que complementa la formación como jurista en la parte de la que más adolece la universidad: la práctica. Este ejercicio te sitúa frente a la realidad de la práctica forense: habilidades en oratoria, táctica, presencia y seguridad, refinamiento técnico y, sobre todo, confianza en que el Derecho es maleable y moldeable, siempre que esté afincado en sólidas bases técnicas y sea expuesto con claridad e imaginación.

B. Estudiante con el rol de demandada en la fase oral

Mi nombre es Maria Beatrice Dutescu y he participado en la 1ª edición de la Moot Court organizada por la AEDEUR en Madrid, en el ámbito del derecho europeo. Me he sentido honrada por formar parte de una de las universidades que lograron pasar a la fase oral, el pasado mes de abril de 2022.

A nivel personal, ostentar el papel de demandada en este juicio simulado me ha ayudado a superar los miedos a hablar en público y construir una base sólida para futuras experiencias de este estilo. Además, la utilización de bibliografía jurídica y términos en

diferentes idiomas representa, indudablemente, un comienzo para aquello que será mi futuro profesional, puesto que me gustaría trabajar en alguna de las Instituciones de la Unión Europea.

A nivel colectivo, participar en la Moot Court con mis dos compañeras y nuestra tutora, Núria Reguart Segarra, ha supuesto tanto una colaboración activa entre todas, que conllevó la puesta de ideas en común y reuniones provechosas, como una disciplina de trabajo en equipo que no hemos logrado tener antes de formar parte de esta experiencia.

Por todas estas razones, me gustaría agradecer a la organización de la competición y a la Universitat Jaume I por confiar en nosotras y crear un entorno adecuado para nuestra formación jurídica, que vamos a recordar en nuestro transcurso profesional.

C. Estudiante con el rol de asistente en la fase oral

Mi nombre es Yaritza Marisol Riofrío Castillo, integrante del equipo representante de la Universitat Jaume I en la primera edición de la Moot Court AEDEUR. En mi caso, la función a realizar consistió en asistir tanto a la posición mantenida por la parte demandada como a la defensa realizada por la parte demandante.

De esta experiencia me gustaría destacar algunos de los valiosos aprendizajes obtenidos. Desde una perspectiva académica, destacaría principalmente la mejora en la capacidad para resolver jurídicamente situaciones prácticas, dado que la forma de resolver la situación exigía, no solo aportar una respuesta basada en textos legales, sino también en la jurisprudencia, tanto pionera como la más reciente, de todos y cada uno de los puntos tratados. Asimismo, me gustaría destacar el desarrollo de la habilidad de trabajar en grupo, pues si bien la aportación individual de cada una de las componentes del grupo fue algo muy importante, lo realmente enriquecedor fue el debate creado entre todas, aportando cada una su propia perspectiva, debiendo llegar de este modo a un consenso para dar respuesta a las cuestiones planteadas.

Por todo ello, considero que la participación en la Moot Court AEDEUR ha completado adecuada y significativamente nuestra formación como juristas, no solo aportándonos nuevas herramientas y mejorando las ya existentes, sino también mejorando nuestra confianza a la hora de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del grado, resolviendo una situación que, si bien fue creada desde la ficción, se nos podría

presentar perfectamente en nuestro día a día como juristas dada la actualidad de los temas a tratar.