

## Simulación de un juicio como TFG

## A Moot Court as a Dissertation

**Font Ribas, A.**

**Caballol Angelats, L.**

Universitat de Barcelona (España)

**Font Ribas, A.**

**Caballol Angelats, L.**

Universitat de Barcelona (España)

### Resumen

El objetivo del trabajo consiste en mostrar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes mediante una orientación claramente profesionalizadora en el grado de Derecho. En este contexto se viene utilizando la estrategia de la simulación como eje central del aprendizaje de los estudiantes y de la intervención de los docentes. La orientación y supervisión del trabajo de los estudiantes se lleva a cabo mediante un portafolio digital. Se incentiva la reflexión de los estudiantes con la llevanza de un diario reflexivo de las sesiones que son grabadas en vídeo y descargadas inmediatamente al finalizar la sesión. Los estudiantes reciben individualmente retroa-

### Abstract

The main goal of this paper is to demonstrate student learning opportunities using a profession-oriented approach in earning a Law Degree. The strategy of this type of simulation is to provide the students an opportunity to practice what they have learned using teacher intervention to guide where needed. Teachers supervise and guide students to make a digital portfolio that encourages them to reflect their practice. Every session should be recorded and the file is given to students in order to review their performance. At the end of the session students receive immediate feedback from teachers and a peer review takes place in

limentación inmediata. Posteriormente, se vuelve a revisar en grupo la actuación y la retroalimentación proporcionada. El estudiante se enfrenta por primera vez a situaciones simuladas de la práctica profesional que todavía no ha incorporado a sus experiencias personales, como pueden ser, la entrevista a un cliente, la práctica de un interrogatorio, o la representación de sus intereses ante un órgano judicial. Esta última se realiza en la Escuela Judicial ante un juez en prácticas. El grado de satisfacción por el aprendizaje obtenido alcanza proporciones muy elevadas. Al mismo tiempo, se ha observado que el aprendizaje en un contexto de réplica profesional proporciona al estudiante la oportunidad de dotar de significado a los conceptos aprehekidos de forma eminentemente teórica y memorística, propiciando de este modo un aprendizaje más profundo, a la par que se incentiva la adquisición y el ejercicio de habilidades que permiten facilitar el tránsito a la actividad profesional.

**Palabras clave:** Derecho, juicio simulado, simulación, portafolio digital, diario reflexivo, práctica profesional.

the next work session. Students encounter simulated situations of professional practice such as a client interview, an examination, or advocacy of client interests. Finally, they act out a scenario in a Moot Court before a Judge trainee at the so called Judicial College. Students have shown a high level of satisfaction. They have had the opportunity to provide meaning to the legal concepts they have learned conventionally and develop skills that facilitate transition to professional practice.

**Key words:** Law, Moot Court, Simulation, Digital Portfolio, Reflective Journal, Professional Practice.

## El marco normativo

El marco regulatorio del TFG viene constituido fundamentalmente por los artículos 9.1 y 12.7 del RD 1393/2007, de 29 de octubre de desarrollo de la ley que modifica la Ley de Universidades.

Según el apartado 7 del artículo 12 del RD citado (*Directrices para el diseño de títulos de graduado*), el trabajo de fin de grado debe “realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”. Dicho apartado no indica expresamente cuales deben ser las competencias que han de ser evaluadas mediante este instrumento. Sin embargo, si se tiene en cuenta que el apartado primero del artículo 9 afirma que las enseñanzas de Grado tienen como finalidad una formación general “orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”, parece evidente que el trabajo de fin de grado debe tener por función acreditar la adquisición de competencias propias de la actividad profesional a la que se orienta la titulación.

La conexión entre “competencias asociadas al título” y “actividades de carácter profesional” se explica por dos razones, una de carácter sistemático, por su ubicación curricular, al final del primer ciclo que culmina con el aprendizaje de conocimientos básicos; y, otra de carácter teleológico, expresada en el preámbulo del RD consistente en proporcionar un marco regulador de la nueva organización de los estudios universitarios. En este contexto, los planes de estudios deben tener como objetivo prioritario la adquisición de competencias haciendo énfasis en sus métodos de aprendizaje, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición, teniendo en cuenta que la nueva organización incrementará la *empleabilidad* de los titulados.

Esta apelación a la *empleabilidad* descubre la relación entre las competencias a evaluar y la orientación hacia la actividad profesional de los títulos académicos. Ello es absolutamente congruente con uno de los principales objetivos de la Declaración de Bolonia, por la cual los Estados signatarios se comprometen a desarrollar políticas para “promocionar la obtención de empleo” mediante la “adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales”, siendo considerado el diploma obtenido después del primer ciclo “en el *mercado laboral europeo* como nivel adecuado de *cualificación*”. *Empleabilidad y cualificación* adecuada constituyen las dos variables sobre las que se construye la cualidad de la profesionalidad exigida por los títulos académicos.

En conclusión, los TFG deberían orientarse siempre, como regla general, a la obtención de un producto profesional, entendido este como exponente de una determinada actividad organizada cuyo ejercicio con capacidad y aplicación cualificados, permite a una persona hacer de ella su principal modo de vida.

El TFG *Simulación de un juicio cambiario* que se imparte en la Facultad de Derecho de la UB tiene su origen en un Prácticum interno que se llevaba a cabo en el mismo centro desde el curso 2003-2004. Desde su inicio fue concebido como un curso netamente profesionalizador orientado a la adquisición de competencias propias del ejercicio profesional del jurista.

La nueva organización del grado hizo desaparecer el Prácticum interno. Sin embargo, la normativa reguladora de los TFG, vigente desde el curso académico 2011-2012, ofrece a los estudiantes la posibilidad de realizarlo también en la modalidad de una simulación. Ello nos ha permitido ofrecer el mismo curso con la estructura de un TFG.

En la línea de los objetivos fijados por el RD 1393/2007, de 29 de octubre, el nuevo formato del curso tiene por objeto ofrecer la oportunidad a los estudiantes de vivir la réplica de una experiencia profesional, de modo que estos alcancen un nivel de competencia que les permita acceder a la práctica profesional con algunos referentes útiles para su ejercicio. Se trata, pues, de un curso de inducción a partir de un determinado nivel de conocimiento y habilidades que, por definición, no puede situarse más allá de una fase inicial de formación de la competencia profesional.

La memoria del grado no hacía alusión directa a la competencia profesional como objetivo de la titulación. Este vacío normativo se ha visto colmado por el mandato contenido en el art. 3 del Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, que establece que el título universitario del grado en Derecho debe acreditar la adquisición de una serie de

*competencias jurídicas* que constituyen el soporte de la orientación que hemos otorgado al TFG, a saber:

- La interpretación de los textos jurídicos desde una perspectiva interdisciplinar.
- La toma de decisiones con una argumentación jurídica convincente.
- La resolución de situaciones problemáticas conforme al Derecho positivo vigente.
- El manejo con destreza y precisión del lenguaje y la terminología jurídica.
- La redacción ordenada y comprensible documentos jurídicos.
- La comunicación oral y por escrito de ideas, argumentaciones y razonamientos jurídicos.
- La utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la búsqueda y obtención de información jurídica, así como herramientas de trabajo y comunicación.

## Objetivos y desarrollo del curso

La definición del perfil competencial del graduado en Derecho nos ha permitido formular unos objetivos del curso claramente profesionales expresados en términos de resultados de aprendizaje de los estudiantes. Al finalizar el curso, el alumno debe ser capaz:

- de reflejar en el documento adecuado una operación económica.
- de identificar los defectos formales de un documento mercantil.
- de diseñar estrategias de reclamación del crédito y de defensa contra la reclamación.
- de identificar y diferenciar los elementos estructurales y funcionales del proceso de reclamación.
- de describir el fundamento y la trascendencia del proceso de reclamación.
- de construir, redactar y exponer las alegaciones para la reclamación del crédito o para la defensa contra la reclamación.
- de tomar decisiones en base a la oportunidad y la pertinencia de las alegaciones.
- de evaluar la consistencia, la pertinencia y la oportunidad de las alegaciones.
- de seleccionar los medios de prueba más adecuados para apoyar y dar consistencia a sus alegaciones.
- de preparar la práctica de un interrogatorio.

- de respetar las formas del proceso y, especialmente, la formalidad del debate en la vista oral.
- de interrogarse sobre el desenlace del proceso y sus consecuencias.

El TFG se apoya en un curso conducido por dos profesores (uno de derecho mercantil y otro de derecho procesal) con la idea de compartir una misma materia que los estudiantes trabajan desde dos perspectivas distintas: material y procedimental. Tiene asignados 6 créditos y se realizan sesiones presenciales de 2 horas con todos los estudiantes una vez por semana durante aproximadamente 12 semanas. Los estudiantes acostumbran a cursarlo en el último año, pero no todos han estudiado derecho cambiario y prácticamente ninguno conoce el procedimiento.

El curso se inicia con la entrevista a un cliente que solicita asesoramiento para la reclamación de un crédito documentado en un título cambiario y termina con la simulación de una vista oral en la Escuela Judicial presidida por un juez en prácticas en la que los estudiantes defienden los intereses de sus respectivos clientes.

La sesión del primer día de clase se divide en dos mitades. En la primera, además de la presentación del curso, se proyectan fragmentos de dos películas (*Plácido y La cambiale*) con el objeto de que los estudiantes reflexionen sobre aspectos críticos del derecho cambiario y descubran la problemática económica subyacente. La segunda mitad de la sesión se dedica a dar formación sobre el uso del portafolio.

En la segunda sesión se advierte a los estudiantes de la próxima visita de un supuesto cliente en la semana siguiente. Puesto que los estudiantes carecen de conocimiento previo sobre el modo de llevar la entrevista con un cliente, prácticamente la totalidad del tiempo se dedica a proporcionarles algo de formación.

Para ello se entrega a los estudiantes una breve nota que ha tomado un compañero de despacho en un primer contacto telefónico con algunos datos relativos al caso y se les pide que reflexionen sobre los objetivos de la entrevista y su posible desarrollo y que, finalmente, preparen individualmente las preguntas que desearían formular al cliente. A continuación, se inicia un trabajo por parejas con el intercambio de las preguntas que cada uno de ellos ha preparado para que, tras el consiguiente debate, las refundan en un solo texto. Una vez realizada esta tarea se entrega a los estudiantes unos materiales consistentes en un documento a doble columna en el que, a la izquierda aparecen en forma de esquema y debidamente sistematizados los contenidos relativos a cada una de las fases de la entrevista junto con una pequeña justificación teórica, mientras que a la derecha se contienen a título ejemplificativo las preguntas-tipo más habituales de una primera entrevista. Finalmente se pide a los estudiantes que contrasten las preguntas que han consensuado con los materiales que les han sido entregados para, inmediatamente, entrar a debatir colectivamente los distintos aspectos de la entrevista, haciendo especial hincapié en aquellos de mayor relevancia desde un punto de vista profesional.

El supuesto cliente se presenta en el despacho para pedir asesoramiento legal sobre las posibilidades de reclamación de un crédito impagado representado por dos pagarés. Los estudiantes lo entrevistan por parejas y tratan de obtener información acerca de la operación que ha dado lugar a la emisión de los títulos. Durante la entrevista

el cliente simulado va introduciendo elementos imprevistos. Al finalizarla, el propio cliente evalúa la actuación de los entrevistadores de acuerdo con una rúbrica.

La entrevista se graba en vídeo y se comenta con los docentes, que proporcionan la consiguiente retroalimentación. A continuación, se invita a los estudiantes a que visionen la grabación y a que realicen una reflexión sobre el desarrollo y el resultado de la entrevista. La revisión de la entrevista, que incluye autoevaluación, debate, reflexión y retroalimentación es de crucial importancia en el proceso de aprendizaje no sólo de la práctica de la entrevista a un cliente sino, en general, de toda la práctica profesional que se puede aprender mediante la simulación en el aula.

El impagado es el supuesto de hecho que debe conducir al estudiante a centrar el problema, analizarlo, identificar las cuestiones implicadas, diseñar la estrategia del cobro, elegir el mejor camino a seguir y redactar todos los escritos necesarios para la reclamación, acabando con una primera vista simulada hacia la mitad del curso, aproximadamente. Durante este periodo, todos los estudiantes van elaborando los escritos necesarios intercambiando las posiciones de las partes (reclamado y reclamante) y la del juez. Al mismo tiempo y de forma paralela van preparando algunas actuaciones orales, como es el caso de la práctica de los interrogatorios que realizan en el aula en forma simulada. La vista oral se lleva a cabo también en el aula y se hacen tantos juicios como grupos de tres estudiantes sean posibles (las dos partes y el juez). Todos los juicios son grabados en video y la semana siguiente a la vista completa simulada se revisa la actuación con la proyección de las grabaciones. Durante esta sesión los profesores proporcionan retroalimentación a los estudiantes y se intenta llevar a cabo una revisión y evaluación colectiva sobre la base de las observaciones y de los comentarios realizados. El debate que rige la revisión de las actuaciones de los estudiantes se estructura intentando replicar con la mayor fidelidad posible el tipo de discusiones que se llevan a cabo en la práctica. A continuación, se pasa la grabación del juicio real de la reclamación de los dos pagarés sobre los cuales han estado trabajando, lo cual permite contrastar las estrategias llevadas a cabo con las que realmente se ejecutaron y se invita a los estudiantes a una primera reflexión sobre la experiencia.

Una vez finalizada esta primera fase de familiarización y entrenamiento, los estudiantes se preparan con el mismo esquema de trabajo para la práctica de una segunda vista simulada que se lleva a cabo al finalizar el curso en una sala de vistas de la Escuela Judicial y con arreglo a las formalidades necesarias para “recrear” una vista real. Una vez terminada la vista oral, se hace un repaso *in situ* de la actuación realizada y los estudiantes tienen la oportunidad de comentar su actuación con los tutores académicos, con el juez y con los responsables docentes de la Escuela de quienes obtienen una devolución.

Finalmente, tratándose de un trabajo curricular, los estudiantes presentan sus resultados a través de su portafolio digital. Estos resultados se defienden en público con el objeto de dar cumplimiento al mandato de los apartados g) y h) del artículo 3 RD 775/2011, de 3 de junio de acceso a las profesiones de abogado y procurador. Según ellos, al finalizar el grado el estudiante debe demostrar que es capaz de “comunicar oralmente y por escrito ideas, argumentaciones y razonamientos jurídicos usando los registros adecuados en cada contexto”, así como “utilizar las tecnologías de la información...como herramientas de trabajo y comunicación”.

## Estrategias metodológicas

Para lograr los objetivos del curso se ha hecho uso de diversas estrategias, la primera y principal, la preparación y práctica de una simulación. La elección de la simulación como recurso de aprendizaje se justifica por el hecho de crear un entorno que permite contextualizar y dar significado al conocimiento generado por los estudiantes.

La generación del conocimiento teórico necesario para llevar a cabo la simulación, con la cual se pretende también llegar al desarrollo de habilidades clínicas, se ha llevado a cabo mediante el ABP. Con ello se intenta combinar la construcción del conocimiento teórico con el aprendizaje experiencial que potencia el desarrollo de habilidades cruciales para la práctica profesional.

La práctica clínica en un contexto de simulación pretende acercar al estudiante a una situación de aprendizaje próxima al mundo real sin asumir los riesgos propios de la actividad profesional. La simulación es la estrategia de mayor potencial para el aprendizaje del Derecho. Mediante la simulación y con la consiguiente revisión y reflexión sobre la actividad llevada a cabo se consigue que el estudiante alcance un conocimiento profundo y otorgue significado a las reglas, los procedimientos y las instituciones jurídicas. Se trata, en definitiva, de proporcionar un contexto en el cual los estudiantes, de forma paralela al desarrollo del conocimiento sustantivo de la disciplina, puedan ser partícipes del desarrollo de actividades profesionales específicas, así como la capacidad de pensar críticamente sobre sus experiencias y aprendizaje. En el Reino Unido, el pensamiento crítico se considera un atributo de calidad del grado de Derecho que el estudiante debe demostrar al finalizar sus estudios (Quality Assurance Agency, 2015:6). Cuando este pensamiento aparece reflejado en textos escritos, éstos constituyen una evidencia de su desarrollo profesional, es decir, de su preparación para la transición del aprendizaje teórico a la práctica profesional (Cockburn y Ryan, 2015:93). La reflexión cumple así una importante función pedagógica consistente en servir de puente para salvar la distancia existente entre la doctrina jurídica y la práctica profesional (Waye y Faulkner, 2012:566).

La simulación impulsa la capacidad del estudiante para establecer relaciones entre conceptos (Hess y Friedland, 1999:194). Con ello se intenta lograr el desarrollo de ciertas habilidades imprescindibles para el ejercicio de su profesión, entre las cuales podemos citar el diseño de estrategias de reclamación y de defensa, la preparación de alegaciones y su argumentación, la defensa oral y en público de estas alegaciones, la práctica de un interrogatorio para obtener información que lleve a la convicción del juez de la bondad y/o de la veracidad de las alegaciones formuladas. Para el éxito de esta estrategia es imprescindible que el estudiante *sienta* como real aquello que está haciendo. Por esta razón es necesario tener mucho cuidado con todos los detalles: desde la preparación de los escritos y de los interrogatorios hasta la puesta en escena del acto de la reclamación. En este sentido no es posible llegar a resultados aceptables sin un entrenamiento previo. En nuestro caso se ha priorizado el desarrollo de habilidades cognitivas, cuyo aprendizaje se presenta ahora contextualizado con el fin de que el estudiante aprenda, entre otras cosas, a relacionar ideas y conceptos. La programación de los supuestos-problema por grado de dificultad y la puesta en escena en dos escenarios diferentes ha permitido secuenciar y graduar las fases del entrenamiento, llegando a la máxima expresión en la segunda de las dos simulaciones.

El tercer enfoque metodológico consiste en estimular la colaboración a través del debate estructurado y del cambio de roles. Los estudiantes preparan en grupos de tres los escritos necesarios para el impulso y tramitación del proceso. Una vez conocidos los argumentos de cada una de las partes, intercambian sus roles, de forma que deben pasar a redactar y defender la postura contraria. Aquí no se trata de emular la realidad, que no discurre de este modo, sino de estimular otro tipo de habilidades. Se ha observado que el debate con intercambio de roles incrementa las habilidades de razonamiento, potencia la calidad de las decisiones tomadas, incentiva la motivación y proporciona energía para emprender la actividad (Hess y Friedland, 1999:55-56).

## El portafolio digital

Existe un consenso generalizado sobre el hecho que las competencias que debe alcanzar el estudiante al culminar sus estudios debería ser documentada mediante evidencias, tanto del proceso realizado como de los resultados obtenidos (Bath *et al.*, 2004:313, 315; Wickersham y Chambers, 2006:738). En este sentido, el portafolio digital se erige en el instrumento adecuado que permite registrar el desarrollo de sus competencias a la par que facilita el aprendizaje centrado en el estudiante y la práctica reflexiva como métodos pedagógicos.

Una pieza fundamental en la construcción del modelo de TFG profesionalizador ha sido la implementación y el uso de este tipo de portafolio. La literatura afirma que el tránsito de la academia a la práctica clínica viene dificultado por la errónea estructuración del conocimiento teórico en este contexto (Prince *et al.*, 2000:114). Una importante herramienta para superar esta dificultad y acompañar a los estudiantes en un proceso de supervisión y retroalimentación de su aprendizaje, es el portafolio (Driessen *et al.*, 2003:18).

Desde el punto de vista de la demanda de trabajo el conocimiento teórico opera como un pre-requisito y la formulación de la competencia va unida al requisito de poseer las habilidades necesarias para su utilización. La profesión del jurista, en sentido amplio, viene delimitada por dos variables. Una fija, enmarcada por el despliegue de competencias cognitivas de alto nivel y otra independiente vinculada al ejercicio de una actividad específica. La tarea profesional del jurista se concentra en ejecuciones y el portafolio constituye la herramienta idónea para construir y mostrar los resultados del aprendizaje.

Los cambios impuestos por el actual proceso de convergencia europea determinan un cambio de orientación hacia una universidad que se fundamenta en un enfoque competencial capaz de sintetizar a la vez el aprendizaje de unas habilidades y de unos conocimientos personales y profesionales que deben mantenerse permanentemente actualizados a lo largo de toda la vida (Barrett y Wilkerson, 2004). En este sentido, las últimas investigaciones llevadas a cabo en nuestro país demuestran que el portafolio digital fomenta en los discentes la formación necesaria para ejercer profesionalmente en una sociedad más compleja (López-Fernández, 2007:985). Por ello, el despliegue de una estrategia de aprendizaje basada en la implementación de portafolios digitales para promover la autonomía del estudiante debe ir más allá de la mera función acreditativa de la evaluación de los aprendizajes.



Dos son los elementos que conforman el portafolio digital: la herramienta o plataforma que actúa como repositorio del aprendizaje del estudiante; y el proceso de recogida de evidencias de aprendizaje, selección de documentos u otros objetos representativos de determinados resultados de aprendizaje, reflexión y publicación destinada a un público determinado (Hallam *et al.*, 2008:3). La elección del portafolio digital se hizo con la finalidad de alcanzar el objetivo proclamado en el art. 9.1 del RD 1393/2007, de 29 de octubre, así como en su preámbulo. Por esta razón se optó por erigir una arquitectura constructivista que tuviera como referencia el marco normativo descrito en el primer apartado.

Con carácter general, la estructura del portafolio viene condicionada por los objetivos que se pretenden alcanzar. En nuestro caso el objetivo prioritario, de acuerdo con el mandato normativo, consiste en desarrollar la capacidad reflexiva del estudiante. La literatura sobre el tema contempla la capacidad reflexiva como una importante habilidad para aprender desde la práctica y para el aprendizaje a lo largo de la vida (Driessen *et al.*, 2003:21; Barry, 2007:153; Ogilvy, 1997:106). Por este motivo se ha considerado imprescindible que los estudiantes plasmen sus reflexiones en un diario (Ogilvy, 1997:106) que incorporan al portafolio (Barret, 2004), haciendo un balance de sus puntos fuertes y débiles y una indicación de las acciones que se proponen emprender para mejorarlo. De este modo el portafolio actúa como incentivo de la reflexión sobre el comportamiento. La eficacia del portafolio se asegura mediante la intervención de un mentor que se erige en factor esencial del proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista tecnológico se optó por un portafolio de código abierto que había sido ya desarrollado y experimentado por el profesor Rodríguez Illera del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UB (RODRIGUEZ ILLERA, 2009, 2013). En la elección primó principalmente el hecho de que fuera concebido con un enfoque claramente educativo, lo que propiciaba su aplicación y desarrollo como estrategia pedagógica. En cuanto al contenido, se optó por un modelo mixto en el que tuvieran cabida tanto evidencias de carácter obligatorio, como voluntario. El pilar central de la primera de las dos piezas viene constituido por el diario reflexivo, en el que los estudiantes escriben sus reflexiones relativas al aprendizaje obtenido en las distintas ejecuciones que llevan a la práctica. También forman parte de este capítulo los distintos documentos elaborados en la tramitación del procedimiento judicial, así como los mapas conceptuales y la evaluación de sus aprendizajes. La segunda pieza, totalmente voluntaria, la constituyen distintos elementos que libremente seleccionan y eligen los estudiantes según su preparación, orientación y preferencias, las más comunes son las grabaciones en video que acostumbran a ir acompañadas de las correspondientes reflexiones, pero también imágenes, blogs, comentarios jurisprudenciales y páginas web que han elaborado en alguna de sus estancias en prácticas.

El uso del portafolio como instrumento para propiciar la práctica de la reflexión no ha sido, tradicionalmente, el objetivo prioritario de su introducción. No obstante, esta finalidad ha sido posteriormente reconocida y valorada como de capital importancia debido al escaso desarrollo de las habilidades que poseen los estudiantes para reflexionar (Waye y Faulkner, 2012:577; Landis *et al.*, 2015:108-109).

Finalmente, un último motivo que justifica el uso del portafolio en un programa educativo como el presente es su progresiva proyección en el entorno profesional.

Algunas investigaciones recientes revelan que consultorías y grandes despachos de abogados confían relativamente en los contenidos de los portafolios como parte del proceso de selección del personal (Mccowan *et al.*, 2005:48-49; Leahy y Filiatrault, 2017:221; más escépticos, Ward y Moser, 2008:13-14). Según estos mismos estudios, el uso del portafolio digital posee un impacto real en los resultados de la entrevista de trabajo. La investigación llevada a cabo revela que los estudiantes que participaron en un programa educativo con el acompañamiento de un mentor y el uso de un portafolio mostraron habilidades de entrevista estadísticamente significativas de mayor calidad que las de aquellos que no habían participado en el mismo programa (Gail *et al.*, 2017:14).

## Resultados

El conjunto de datos considerado en este análisis procede de las reflexiones de estudiantes, realizadas en dos momentos distintos, al inicio y al final del período lectivo, e incorporadas a su portafolio. Estos datos se obtuvieron una vez realizada la evaluación de la materia y sin posibilidad de que incidieran en ningún sentido en las valoraciones del profesor con respecto al alumno o que generaran consecuencias de valor académico de ningún tipo. Asimismo, dichos datos no fueron influidos por la perspectiva de la investigación, ya que ésta se diseñó como una forma de explotar los datos previamente recogidos.

Para el análisis de los datos se siguió un proceso de construcción de categorías de carácter deductivo, empleando el programa de tratamiento de datos cualitativos AtlasTi.

Los resultados obtenidos confirman los planteamientos teóricos y los posicionamientos mayoritarios mantenidos por los autores que han tratado el tema.

De un total de 37 portafolios examinados, en 28 casos (76%) se verbaliza que el motivo de la elección de este curso fue la orientación profesional del TFG. El mismo número de estudiantes denuncian la carencia de formación práctica en la carrera y, finalmente, en 33 de los 37 (89%) se manifiesta de un modo expreso un alto grado de satisfacción.

**Tabla 1.**

Profesionalidad	N	%
Motivo de la elección	28	76
Denuncia carencia de formación práctica	28	76
Satisfacción general del curso	33	89
TOTAL PORTAFOLIO	37	

En forma desglosada, los motivos de satisfacción se reparten entre diversos sectores, tal como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2.

Motivos de satisfacción	N	%
Autonomía	34	22
Interacción con tutores	28	18
Crecimiento personal y profesional	25	16
Orientación profesional	23	15
Interacción con pares	18	12
Ampliación y profundización conocimientos	15	10
Propiciar la reflexión	7	5
Incremento de la motivación	4	2
TOTAL REFERENCIAS	154	100

Las evidencias recogidas en el análisis de los textos aportan argumentos relevantes que justifican y alientan la implantación de TFG de carácter profesionalizador. El alto porcentaje de estudiantes que denuncian la carencia de conocimientos prácticos que podrían haber adquirido durante sus estudios (un 76% del total), junto al mismo porcentaje de los que afirman que la orientación profesionalizadora del TFG fue el motivo de su elección, representan un buen soporte argumental en el sentido indicado. La eficacia de esta orientación se manifiesta en la obtención de un aprendizaje profundo y significativo. Los estudiantes manifiestan haber ampliado y profundizado en sus conocimientos teóricos, habiendo otorgado significado a conocimientos previos que ya poseían.

Por otra parte, el análisis de referencia ha sacado a la luz los sectores o entornos de mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.

Entornos	N	%
Autonomía	127	55
Interacción	68	30
Cooperación	34	15
TOTAL REFERENCIAS	229	100

El proceso de aprendizaje se forja a través de una interacción entre los entornos en el que éste se produce y las funciones que resultan de ellos. El elevado porcentaje de referencias positivas a un entorno que favorece la autoregulación muestra el interés de los estudiantes por saber qué están haciendo, para qué y cómo y no hace más que confirmar algo que la investigación educativa había puesto ya en evidencia: la elevada función autoreguladora que poseen los programas educativos orientados al ejercicio de una profesión. Con frecuencia los estudiantes lo expresan en términos de crecimiento personal y/o profesional, lo cual incluye trabajo ordenado, gestión del tiempo, gestión del aprendizaje, tanto en la profundización como en la extensión del conocimiento adquirido, como en relación con el desarrollo de sus habilidades para actuar profesionalmente, cambio de actitudes, relacionar el trabajo en el aula con la realidad profesional; todo ello arroja un resultado compartido por el 67,5% de los estudiantes.

Asimismo, un importante número de las referencias recogidas (un 30%) otorga una gran relevancia a la interacción con los tutores y con los propios compañeros. Ello, junto a la elevada cifra de referencias relativas a la autoregulación, pone de relieve la necesidad

que tienen los estudiantes de contrastar sus aprendizajes, recibir retroalimentación, y obtener apoyo material y soporte emocional tanto de unos como de otros, entendido el proceso como un reto. Así lo verbalizan hasta 7 estudiantes (19%), cifra que, si bien no es significativa en cuanto al número, sí lo es en la medida que expresa un determinado modo de pensar el aprendizaje. Cuando se trata de discriminar entre unos y otros las cifras se reparten entre un 40% de estudiantes que valoran positivamente la interacción con los iguales y un 62% que otorgan valor específico a la relación con los tutores. El mayor porcentaje favorable a otorgar relevancia a la interacción con los tutores se explica por la existencia de un programa específico de mentoría, que por otra parte explica también el éxito del portafolio como instrumento de evaluación y aprendizaje (Decker *et al.*, 2009). Es de destacar la verbalización que realizan algunos estudiantes acerca de estas interacciones que califican como atmósfera agradable por la que expresan satisfacción. Sin duda ha constituido una contribución a su aprendizaje.

Respecto a las funciones, los estudiantes manifiestan su predilección por la de explorar-relacionar –claramente enlazada con el entorno autoregulatorio, aunque no exclusivamente- con un 65% de valoraciones positivas. Ello no es de extrañar ya que esta función comprende tanto el aprendizaje de conocimientos teóricos como el ejercicio y desarrollo de habilidades en un contexto de réplica de una situación profesional, que los estudiantes acostumbra a expresar en términos de “crecimiento personal y profesional”. En segundo lugar, los estudiantes destacan la importancia que ha jugado la planificación en el éxito de su trabajo. Tampoco es de extrañar si se tiene en cuenta que la estructura del curso estaba muy pautaada y se contaba con un instrumento de aprendizaje como el portafolio que coadyuvaba a este resultado. Téngase en cuenta que el objetivo general del curso consistía en replicar una situación profesional marcada por el respeto escrupuloso a los tiempos y las formas. El programa de mentoría merece igualmente una atención relevante y se encuentra en estrecha relación con la anterior función, puesto que fue diseñado precisamente con la intención de promover la utilización del portafolio. Finalmente, la comunicación ocupa el último lugar, con un escaso porcentaje del 8%, que aparece matizado en el análisis de los resultados relativo a los aspectos más relevantes del programa de mentoría y que aparecen consignados en la Tabla 6.

**Tabla 4.**

Funciones valoradas	N	%
Explorar-relacionar	198	65
Planificación	46	15
Mentoría	35	12
Comunicación	24	8
TOTAL REFERENCIAS	303	100

El alto porcentaje de referencias relativas a la función de explorar-relacionar obliga a un análisis complementario con el fin de recabar un mayor detalle de la información obtenida.

El interés de los estudiantes por el curso puede versar sobre las actividades proyectadas (simulaciones, reflexiones, redacción de documentos, búsqueda de información, etc.), sobre las estrategias metodológicas, o bien sobre el enfoque vinculado a su futuro profesional. En la Tabla 5 aparece desglosada la información obtenida.

Los datos debidamente segregados y analizados muestran una total coherencia con el significado profundo que los estudiantes otorgan a su aprendizaje. Los estudiantes valoran positivamente el hecho de haber ampliado y profundizado sus conocimientos teóricos sobre la materia, el ser capaces de integrar conocimientos relacionados, el haber otorgado sentido a su conocimiento previo y a la relación de ese mismo conocimiento con el ejercicio práctico.

**Tabla 5.**

Interés		N	%
Estrategias metodológicas	Referencias a los procedimientos y estrategias desarrolladas la ejecución de las tareas.	186	45
Actividades	Referencias a las actividades programadas y ejecutadas.	122	29
Profesión	Referencias a la relación entre las actividades programadas y la práctica profesional.	108	26
TOTAL REFERENCIAS		416	100

Por otro lado, resulta bastante significativo que los estudiantes otorguen relevancia a funciones tales como la planificación, la orientación para la acción y la comunicación, que exigen siempre una relación o interacción más o menos intensa con el docente.

En la tabla 6 se muestra con mayor detalle aquellos aspectos que los estudiantes valoran más del programa de mentoría.

**Tabla 6.**

Aspectos	N	%
Orientación en el trabajo	14	50
Feedback	12	43
Soporte práctico	12	43
Referente profesional	5	18
Supervisión	2	7
TOTAL PORTAFOLIOS	28	

La mitad de los estudiantes valoran como muy relevante la tarea del docente como guía u orientador del trabajo. Si a ello se suma la actuación como modelo o referente profesional, el porcentaje de valoraciones positivas asciende al 68%. El soporte práctico consistente en la resolución de dudas o problemas y la retroalimentación obtenida del tutor arroja también porcentajes elevados de valoración (43% cada uno de esos aspectos). Por último, un 7% de los estudiantes se refieren en términos genéricos a la tarea de supervisión como aspecto positivo a valorar.

## Conclusiones

El alto porcentaje de estudiantes que muestran su satisfacción con el curso (89%) y los términos enfáticos en que la expresan (“experiencia maravillosa”, “volvería a repetirlo”, “lo recomiendo sin ambages”, “debería haber más cursos como éste”, “he visto cumplidos mis sueños”, “la mejor asignatura de la carrera”) no dejan lugar a dudas acerca de la

valoración positiva que se desprende de estos datos. Los datos relativos a la valoración de la metodología empleada tanto para el aprendizaje de contenidos teóricos (ABP) como para el desarrollo de habilidades profesionales (práctica clínica) muestran el acierto del enfoque elegido. Los estudiantes entienden el alcance del curso como una inducción a la práctica profesional futura que requiere de conocimientos, habilidades y cambio de actitudes, sin olvidar la dimensión axiológica del servicio, lo cual le otorga un marcado sentido cívico. En este sentido, el ABP se ha revelado como estrategia útil que permite establecer relaciones significativas entre teoría y práctica (BOUD, 1985).

Por otro lado, la importancia que los estudiantes otorgan al hecho de haber realizado un aprendizaje profundo pone de manifiesto un alto compromiso con su propio aprendizaje, realizado en unas condiciones que lo favorecen especialmente. En este sentido, los estudiantes destacan, entre otras cosas, el ambiente agradable generado por la interacción con los compañeros y con los tutores. Dicha interacción la expresan en términos de cooperación, intercambio de información e, incluso, soporte emocional para la superación de los retos del proceso de aprendizaje. A ello han contribuido decisivamente varios factores: las estrategias metodológicas desplegadas (ABP y aprendizaje clínico), la cuidada planificación del curso y el programa de mentoría en un entorno que propiciaba el desarrollo de competencias profesionales de carácter transversal (trabajo en equipo, comunicación interpersonal, toma de decisiones, entre otras).

Finalmente interesa también consignar aquí las constantes referencias que un elevado número de estudiantes (57%) hacen al progreso de sus aprendizajes y al modo cómo lo consiguen. El portafolio y la llevanza de un diario reflexivo han contribuido decisivamente a introducir la evaluación en su proceso de aprendizaje, rompiendo así por primera vez en sus estudios su identificación con el examen.

## Limitaciones

El formato actual sólo puede mantenerse con un número reducido de estudiantes, lo cual limita su impacto. Incrementar el número de destinatarios del curso implica hacer uso de un mayor número de recursos.

La pluralidad de salidas profesionales del grado de Derecho puede actuar como un desincentivo en la elección de este curso para aquellos estudiantes que no están directamente interesados en el ejercicio de la abogacía (Waye y Faulkner, 2012:565) o que, simplemente, no han tomado todavía su decisión al respecto.

La estrategia de la simulación tiene un inconveniente. El estudiante puede adquirir una visión sesgada de la realidad.

El portafolio tiene el riesgo de ser contemplado como una simple herramienta evaluativa más que como una estrategia pedagógica destinada a crear las condiciones para desarrollar habilidades cualitativamente relevantes más allá de la culminación del grado académico (Waye y Faulkner, 2012:576). Esta concepción limitadora, de la que lamentablemente participan también algunos docentes, está muy extendida entre los estudiantes, lo cual condiciona su eficacia.

## Referencias Bibliográficas

- Barrett, H.C. (2003). The e-Portfolio: a revolutionary tool for education and training? en *Proceedings I International Conference on the ePortfolio*, Poitiers, France, October 9.
- Barrett, H.C. (2004). Electronic Portfolios as Digital Stories of Deep Learning: Emerging Digital Tools to Support Reflection in Learner-Centered Portfolios. Consulta, el 23 de marzo de 2018 en <http://electronicportfolios.org/digistory/epstory.html>.
- Barrett, H.C. y Wilkerson, J. (2004) Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches, consulta el 23/3/2018: <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>.
- Barry, M.M. (2007). Reflective Lawyering, en Wortham, L.; Scherr, A.; Maurer, N.; Brooks, S.L., *Learning From Practice. A Professional Development Text for Legal Externs*, 2ª. ed., 145-170. Thomson/West: St. Paul.
- Bath, D., Smith C., Stein S. y Swann R. (2004), Beyond Mapping and Embedding Graduate Attributes: Bringing Together Quality Assurance and Action Learning to Create a Validated and Living Curriculum, 23 *Higher Education Research & Development*, 313-328. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235427>
- Boud, D. (1985). Problem-based Learning in Perspective, en Boud, D. (ed.), *Problem-based Learning in Education for the Professions*, Higher Education Research and Development Society of Australasia: Sydney.
- Cockburn, T. y Ryan, M.E. (2015). Teaching and Assessing Reflective Writing in a Large Undergraduate Core Substantive Law Unit, en Ryan, M.E. (eds.), *Teaching Reflective Learning in Higher Education*, 93-109. Springer, Cham: Heidelberg, New York, Dordrecht, London. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-09271-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-09271-3_7)
- Driessen, E.W, Van Tartwijk, J., Vermunt, J.D. y Van der Vleuten, C.P.M. (2003). Use of portfolios in early undergraduate medical training, *Medical Teacher*, 25(1), 18–23. <https://doi.org/10.1080/0142159021000061378>
- Goldberg, G.L., Roswell, B.S. y Michaels, H. (1996), Can assessment mirror instruction? A look at peer response and revision in a large-scale writing test, *Educational Assessment*, 3(4), 287–314. [https://doi.org/10.1207/s15326977ea0304\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326977ea0304_1)
- Hallam G., Harper W., Mccowan C., Hauville K., Mcallister L. y Creagh T. (2008). Australian E-Portfolio Project: Final Project Report 113 (QUT Dep't of Teaching and Learning Support Serv.), localizable en <http://www.eportfolioppractice.qut.edu.au/information/report/index.jsp>, consulta el 27/3/2018.
- Hess, G.F. y Friedland, S.I. (1999), *Techniques for Teaching Law; Chapter 3, Questioning and Discussion Techniques*, 55-64; *Chapter 9, Simulations and Rol Playing*, 193-199. Carolina Academic Pr.: Durham, NC.
- Krieger, S. y Neumann Jr., R.K. (2015), *Essential Lawyering Skills*, 5ª ed. Wolters Kluwer: New York.
- Landis, C.M., Scott, S.B., Kahn, S. (20159). Examining the Role of Reflection in ePortfolios: A Case Study, *International Journal of ePortfolio*, 5(2), 107-121.
- Leahy, R.L. y Filiatrault, A. (2017). Employers' Perceptions of the Benefits of Employment Electronic Portfolios, *International Journal of ePortfolio*, 7(2), 217-223.

- López-Fernández, O. (2007). *El portafolio digital discente como metodología evaluativa innovadora: Estudio de caso múltiple del comportamiento de los aprendices de su propio aprendizaje virtual en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis doctoral. Localizable en <http://www.tdx.cat/handle/10803/387814#?>, consulta el 23/3/2018.
- Mccowan, C., Harper, W. y Hauville, K. (2005). Student E-Portfolio: The Successful Implementation of an E-Portfolio Across a Major Australian University. *Australian Journal of Career Development*, 14(2), 40–51. <https://doi.org/10.1177/103841620501400208>
- Ogilvy, J.P. (1997). The use of Journals in Legal Education: A Tool For Reflection, 3 *Clinical Law Review*, 55, 1996-1997.
- Ring, G.L., Waugaman, Ch., Brackett, B. (2017). The Value of Career ePortfolios on Job Applicant Performance: Using Data to Determine Effectiveness, *International Journal of ePortfolio*, 7(2), 225-236.
- Rodríguez Illera, J.L. (2009). Los portafolios digitales como herramientas de evaluación y de planificación personal, en Castelló, M. (Comp.), *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación*, 145-163. Barcelona: Edebé.
- Rodríguez Illera, J.L.; Galván, C. y Martínez Olmo, F. (2013). El portafolios digital como herramienta para el desarrollo de competencias transversales, en *TESI*, 14(2), 157-177.
- Quality Assurance Agency (2015), *Subject Benchmark Statement Law: Draft for Consultation*, localizable en <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-consultation-Law-15.pdf>, consulta el 27/3/2018.
- Prince, K.J.A.H., Wiel, M.W.J., Scherpbier, A.J.J.A., Van Der Vleuten, C.P.M y Boshuizen, H.P.A. (2000). A qualitative analysis of the transition from theory to practice in undergraduate training in a PBL-medical school, *Advances in Health Sciences Education*, 5, 105–116. <https://doi.org/10.1023/A:1009873003677>
- Ward, C. y Moser, C. (2008). E-Portfolios as a Hiring Tool: Do Employers Really Care? 31 *Educause Quarterly Magazine*, 31(4), 13-14.
- Waye, V. y Faulkner, M. (2012). Embedding E-portfolios in a Law Program: Lessons from an Australian Law School, *Journal of Legal Education*, 61(4), 560-583.
- Wickersham, L.E. y Chambers, S.M. (2006). EPortfolios: Using Technology to Enhance and Assess Student Learning, *Education*, 126(4), 738-746.
- Wolf, K., Whinery, B. y Hagerty, P. (1995). Teaching portfolios and portfolio conversations for teacher educators and teachers, *Action in teacher education*, 17(1), 30–39. <https://doi.org/10.1080/01626620.1995.10463228>

Artículo concluido el 15 de mayo de 2018

Font Ribas, A., Caballol Angelats, L. (2018). Simulación de un juicio como TFG. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 87-103.

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.10166>



---

**Antoni Font Ribas****Universidad de Barcelona**Catedrático de Universidad (Derecho Mercantil)  
afont@ub.edu

Doctor en Derecho. Director del Departamento de Derecho Mercantil, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universitat de Barcelona. Secretario del Consell Social de la Universitat de Barcelona. Grupo de investigación en Derecho mercantil- Research group on business law. Grupos de Innovación Docente: IP Dikasteia, Dret al Dret.

**Lluís Caballol Angelats****Universidad de Barcelona**Profesor Titular de Derecho Procesal  
luiscaballol@ub.edu

Doctor en Derecho. *Síndic de Greuges* en funciones. Grupo de Derecho civil catalán UB-UAB.