



VERBA VOLANT:

COM FER QUE ELS ALUMNES PARLIN MOLT BÉ EN PÚBLIC

Autor: Joan Amenos Álamo

Departament: Escola de Prevenció i Seguretat Integral

E-mail: Joan.Amenos@uab.cat

“Procurad, sobre todo, que no se os muera la lengua viva, que es el gran peligro de las aulas. De escribir no se hable por ahora. Eso vendrá más tarde. Porque no todo merece fijarse en el papel. Ni es conveniente que pueda decirse de vosotros: Muchas ñoñeces dicen,pero ¡qué bien las redactan!”.

Antonio MACHADO: *Juan de Mairena-Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo.*

I.-OBJECTIUS

I.1.- L'objectiu d'aquesta experiència consisteix en aconseguir que els alumnes obtinguin una destresa verbal suficient per a exposar els continguts de la matèria. Aquesta pràctica pot ser útil també per a l'expressió oral en altres camps i assignatures (en general, de ciències socials).

I.2.- Perseguint la finalitat indicada, fugim de diversos defectes o problemes mal resolts que exposo tot seguit.



I.2.2.-Un fet que mai deixa de sorprendre'm és l'enorme quantitat de llicenciats en Dret que mai han obert la boca a la nostra Facultat. Em refereixo a la nostra Facultat perquè és la que millor conec, però l'afirmació és perfectament generalitzable a les altres universitats catalanes i, per les meves notícies, a d'altres campus espanyols. Pregunto habitualment als estudiants si, en alguna ocasió, han pujat a la tarima de la classe per a donar la cara i exposar una opinió fonamentada o impartir un discurs seriós. Les respostes oscil·len des del desert absolut (més estès del que pensem) fins al gruix d'estudiants que em comenten que van fer algun examen oral voluntari o que van llegir un parell de treballs a la taula del professor o que van contestar –“des del lloc”, com els hi agrada dir- a alguns interrogants teòrics o pràctics llençats pel professor. Sé que aquest paisatge fosc, aquest silenci de cementiri, varia molt davant determinats docents molt preocupats pel tema o gràcies a alguns nois que demanen un examen oral complementari o, en fi, mercès a aquests individus que són capaços d'organitzar, convèncer i portar la veu cantant d'una assemblea d'estudiants.

I.2.2.- El públic allunyat dels estudis de Dret pensarà: “Però ¿no formava la llicenciatura en Dret per a ser com aquests advocats que tenen una boca d'or?”. Aquesta intuïció popular encerta en una cosa i s'equivoca en una altra. Encerta perquè una sortida habitual de la llicenciatura de Dret condueix a la professió d'advocat. I, per a un advocat, l'expressió verbal és decisiva. Ho serà a l'àmbit judicial – indiscutiblement-, però també ho serà en les relacions amb el client, en la conducció d'una reunió, en l'assessorament a una assemblea



d'afectats, en la negociació amb diversos equips de contraris, en la representació d'interessos davant les autoritats polítiques i administratives, etc. La llista seria inacabable (sense oblidar les converses telefòniques, que són sovint una forma peculiar d'examen oral). Però hem dit que aquell lligam habitual entre estudis de Dret i advocat fallava en una cosa. La llicenciatura dóna peu a altres orientacions. Per exemple, la funció pública. Ara bé, precisament els nivells més prestigiosos d'aquests cossos segueixen utilitzant l'oposició pública com a sistema de selecció i, dins d'ella, l'examen oral pur i dur (o la discussió verbal d'un text prèviament preparat) segueixen essent l'estrella del mecanisme. Em remeto aquí a l'actual configuració de les carreres judicial i fiscal, d'advocats de l'Estat, de Notaris i Registradors de la Propietat, d'inspectors d'Hisenda i de Treball i d'un llarg llistat dins la funció pública autonòmica i local. I, si passem a altres terrenys -molt propis del llicenciat en Dret-, com serien l'exercici de la política o la direcció i gestió empresarial, ¿Algú podria negar la rellevància de l'expressió oral?¹

I.3. A aquestes alçades de l'explicació, la mateixa ment senzilla que m'interpel·lava abans podria dir: "Llavors, si el treball oral és tan necessari, per què no es fa?". Repassarem ara les respostes evasives que tots donem habitualment.

¹ Hem de tenir en compte, a més, que prop de la meitat dels llicenciats en Dret no es dedicaran a una professió de base jurídica. No dispo ara de dades precises, tot i que SERRANO (1998, p. 13) considera que un de cada quatre estudiants ja renunciïn d'entrada a una professió jurídica un cop tenen el títol. Personalment, són escassos els alumnes que conec que s'hagin dedicat pròpiament a l'advocacia i més aviat se situen en un terreny empresarial en sentit ampli (banca, recursos humans, etc.). HARCUP (2004), a l'àmbit britànic, ja avança que més del 50% dels *law graduates* trobaran feina en "altres sectors". Llavors, en aquest context, el treball sobre habilitats i capacitats no és sols una exigència de Bolònia, és una imposició de la realitat socio-econòmica.



I.3.1.- En primer lloc, es diu que el nombre d'estudiants és massa elevat per a organitzar exàmens orals. En la situació actual, aquest argument es desinfla cada dia que passa i no crec que ens sigui una càrrega excessiva dedicar quatre o cinc matins cada semestre a fer un examen oral. De tota manera, tenint en compte que la meva assignatura opera amb una xifra prevista de seixanta alumnes, ja explicaré després com operem amb aquest conjunt de persones.

I.3.2.- En segon lloc, se sent sovint que les exposicions verbals dels alumnes són avorrides o poc preparades. Això és cert, però és el peix que es mossega la cua: no són hàbils perquè no han practicat i no practiquen perquè diem que no són hàbils.

I.3.3.- També s'afirma de vegades que l'examen oral no permet avaluar els coneixements reals de l'alumne. Bé, tot sistema d'examinació té els seus límits però no es pot negar que una correcta exposició implica una demostració elevada de domini. D'altra banda, també seria rebutjable una universitat amb monopoli de l'habilitat verbal. La capacitat per a escriure també és indispensable en un jurista, però el problema és que -al nostre àmbit- només insistim en aquesta i de forma obsessiva i exclusivista.

II.-DESCRIPCIÓ DEL TREBALL

II.1.- La finalitat d'aquesta experiència, com hem dit, busca la destresa verbal en l'exposició d'una determinada matèria. Es tracta, en



concret, de l'assignatura de Dret Administratiu, I, que té caràcter troncal i obligatori a la llicenciatura de Dret i que se situa al segon curs. Un fet que ens afavoreix especialment consisteix en el seu caràcter anual (cosa que ens permet un treball més continuat)². S'imparteix el dilluns d'onze a una i el dijous de nou a onze. Utilitzem com a manual principal de referència els llibres del professor R. PARADA, *Derecho Administrativo I. Parte general* i *Derecho Administrativo II, Organización y Función Pública*.

II.2.- En síntesi, dedicarem els dilluns a les explicacions complementàries o orientatives del professor en relació als manuals i els dijous a la pràctica de l'expressió oral.

II.3.- La classe dels dilluns no té cap misteri. Tractarem d'il·luminar, ampliar o contrastar el text del manual. Les classes del dijous ja tenen una configuració diferent. Poden ser de dos tipus:

- a) De pràctica -amb qualificació- per a determinades persones.
- b) D'examen oral per a tots els alumnes.

La primera classe -de pràctica qualificada- es basa en seleccionar alguns alumnes, fins i tot de forma voluntària, per a exposar les parts pertinents del programa.

La segona classe -la prova oral- es basa en el següent "contracte acadèmic": els alumnes que assisteixin i signin queden "alliberats" de la lliçó examinada. Ara bé, la nota dependrà del sorteig ja que en les dues

² Agraïxo especialment al Dr. M. Ballbé, Coordinador de l'Àrea de Dret Administratiu, les facilitats donades per a situar la innovació que presentem en una assignatura central.



hores no poden ser avaluades seixanta persones, sinó una xifra que oscil·larà normalment entre vuit i dotze persones. L'alumne ha d'alliberar-se de totes les lliçons, però la nota es basarà en les qualificacions obtingudes en els dies en que l'atzar li va obligar a sortir a tarima³.

³ Aquesta és la manera potser més útil per a “conduir l'autobús escolar”. Prenc aquesta expressió del comentari realitzat per PEÑUELAS (1996, p.9 n.3) a l'obra de R. Fraher:

“Richard Fraher recoge unos símiles que ilustran lo equivocado de este último planteamiento. Para este autor, los buenos estudiantes, o más propiamente, los que obtienen las mejores notas en las universidades, suelen actuar como veloces coches de carreras que saltan de materia en materia con asombrosa rapidez y control, dedicando sus esfuerzos a cubrir sólo y únicamente aquellas demandas que les son asignadas por los profesores. En el extremo opuesto, los buenos científicos del Derecho suelen caracterizarse por profundizar en algunos temas de los que llegan a dominar todo el conocimiento que existe en la comunidad científica, y en sus trabajos y comunicaciones académicas tienden a transmitir un conocimiento muy elaborado y específico. Las técnicas, habilidades y actitudes implícitas en estos dos tipos de sujetos no son las apropiadas para saber enseñar bien a los estudiantes, que necesitan de ritmos mucho más acompasados y de conocimientos más superficiales y generales. Necesitan profesores que acepten este hecho y estén dispuestos a esforzarse para adaptarse a las exigencias de esta responsabilidad que les llevará a comportarse como pacientes y prudentes conductores de autobuses escolares (vid. Richard Fraher, “Learning a New Art: Suggestions for Beginning Teachers”, en VV.AA., *The Art and Craft of Teaching*, Harvard University Press, Cambridge, 1984, p.117.”

Ara bé, a més de la conducció d'un grup humà divers, hi ha un altre punt delicat. En el fons, la complicació d'aquesta experiència neix del fet que els mateixos docents universitaris hem de formar i, a més, avaluar. Sóc conscient de que un altre sistema –potser similar a la tradició alemanya- seria difícilment transplantable per moltes raons. La radical distinció entre educar i examinar ja ens havia preocupat a AMENÓS (1997, pp. 304-305). De fet, admeto que si el ritme i evolució del curs m'impedís tenir prou dades per a qualificar els alumnes, caldria reforçar el paper de l'examen oral final o d'un examen escrit senzillament complementari. Ara bé, -per pur ànim de seguir el debat- el que aquí intento es pensar primer en la formació i després en l'avaluació. Ens diferenciem així de l'estès argument que admet l'interès de l'examen oral però prefereix l'escrit perquè té una realització i organització menys complexa. És a dir, es posa abans el carro –l'examen- que els bous –l'ensenyament-.

En relació a l'importància de l'avaluador extern, no resisteixo la temptació d'introduir aquesta llarga cita d'EBKE (1992, p.105) sobre l'ensenyament legal als Estats Units. La traducció és nostra i ja aviso que el *bar examination* és la prova efectuada per l'associació nord-americana d'advocats –*American Bar Association*-:

“Pels professors, l'ensenyament a través del mètode socràtic i la necessitat d'examinar els estudiants al final del curs és un repte constant. El resultat dels estudiants en el *bar examination* és una dada important per a mesurar el rendiment del professor a la classe, especialment des de que l'*State Boards of Bar Examiners* avalua l'examen escola per escola i persona per persona. Els resultats són enviats a les *law schools* i després són publicats. A partir de la competició entre aquestes escoles, els efectes que produeixen el *bar exam* i la seva avaluació sobre la forma de fer les classes han de ser tinguts en compte.”

Cal recordar que tots els Estats dels EEUU exigeixen l'aprovat en el *bar examination* com a pre-requisit per a exercir com a advocat (EBKE, 1992, p.109).



II.4. Ja estic sentint els crits de la vella escola segons la qual així “es dóna poc programa”. Bé, deixant ara de banda la defensa del “principi d'economia en l'ensenyament⁴”, el cert és que els pedagogs ens recorden cada dia la minsa eficàcia dels inacabables dictats d'apunts (tot i que jo defenso aquest sistema, però amb uns altres paràmetres⁵). D'altra banda, em seria ben fàcil vèncer aquest fantasma de l'extensió convocant un examen d'un tema per a exposar durant quinze minuts cada dijous. Així, quedaria solventada aquesta fantasmagòrica objecció.

II.5.- Però no, no penso ser tan “cruel” ni tan ridículament anti-educatiu. Probablement –això dependrà del ritme del grup- només convocaré un examen oral cada mes. Això és suficient per a que tots els alumnes coneguin la tarima almenys un cop a l'any (només això donaria un gir de 180° al patètic panorama que he descrit al començament). Ara bé, deixeu-me els altres dijous per a treballar sobre grups o persones concrets, per a completar l'avaluació, per a canalitzar el torrent de “voluntaris”, per a detectar errors i –us ho dic per experiència- per a gaudir i aprendre dels

⁴ Que, entre nosaltres, ja va tenir una brillant defensa en el ja clàssic “Misión de la Universidad”, d'ORTEGA Y GASSET (1930): “Urge, pues, instaurar la ciencia de la enseñanza, sus métodos, sus instituciones, partiendo de este humilde y seco principio: el niño o el joven es un discípulo, un aprendiz, y esto quiere decir que no puede aprender todo lo que habría que enseñarle. *Principio de la economía en la enseñanza.*” (p.332). I, més endavant (p. 334), pels encara no convençuts i que aprofiten els darrers dies del mes de maig per a “forçar el ritme”, el mateix ORTEGA rebla el clau:

“No basta que algo sea necesario. A lo mejor, aunque necesario, supera prácticamente las posibilidades del estudiante, y sería utópico hacer aspavientos sobre su carácter de imprescindible. No se debe enseñar sino lo que se puede de verdad aprender. En este punto hay que ser inexorable y proceder a rajatabla.”

⁵ La popularment denominada “classe d'apunts” (i ja sé que aquest mot és massa imprecís) és impagable en dos supòsits. En primer lloc, quan els apunts els dicta un mestre reconegut i experimentat, una figura forjada pel treball i pels anys. Són aquells “apunts” -que tots hem conegut algun cop- que mereixen enquadernació immediata. En segon lloc, quan el professor comunica als alumnes els resultats d'una recerca de primera línia a la qual ell té l'honor de participar (encara que això passa molt poc i potser fins i tot pot tenir efectes contraproductius, tal com indica molt intel·ligentment CARABAÑA 2002, pp. 39-40, a qui em remeto íntegrament)



discursos d'alumnes que tenen una enorme capacitat (adormida) per a parlar en públic⁶.

II.6.- Amb tanta preocupació per l'objectivitat i per la conducció del grup, he estat a punt d'oblidar com han de ser les intervencions. Bàsicament, segueixo el model tradicional de les oposicions a la funció pública però amb alguns canvis. És a dir, l'estudiant disposa inicialment d'uns cinc minuts per a preparar el seu discurs en un full en blanc. Després, exposa el tema.

Aquest sistema permet advertir el grau de domini d'uns determinats coneixements. És veritat que la memòria juga un paper important. Però no serà la única facultat valorada. Es tindrà en compte la claredat, la combinació de nous elements, l'elegància expressiva, l'ús adequat de les paraules⁷, etc. Ja apunto que, sobretot al principi, intervindrà directament durant el curs de l'exposició. Més endavant, em limitaré a fer precisions, sobretot durant la classe "teòrica" dels dilluns. Això ens connecta amb dos avantatges qualitatius del sistema dissenyat.

⁶ És a dir –si se'm permet la *boutade* tres dijous al mes treballa per a l'home concret i un per a l'home massa:

“Nosotros no pretenderíamos nunca educar las masas. A las masas que las parta un rayo. Nos dirigimos al hombre, que es lo único que nos interesa; al hombre *in genere* y al hombre individual, al hombre esencial y al hombre empíricamente dado en circunstancias de lugar y de tiempo, sin excluir al animal humano en sus relaciones con la naturaleza. Pero el hombre masa no existe para nosotros. Aunque el concepto de masa pueda aplicarse adecuadamente a cuanto alcanza volumen y materia, no sirve para ayudarnos a definir al hombre, porque esa noción fisicomatemática no contiene un átomo de humanidad.”
Ls cita és del mestre MACHADO a través del *Juan de Mairena* (p.2058).

⁷ La bibliografia sobre els millors consells per a parlar en públic és inabastable. A la meua experiència, el text que m'ha donat els millors resultats ha estat VALLEJO-NÁJERA (1990). Es tracta d'un llibre breu, fàcil de comprendre i molt útil. En la mateixa línia de senzillesa i actualitat, però ja a l'àmbit jurídic, pot ser profitós pels estudiants GARCÍA RAMÍREZ (2006). En el camp dels clàssics, em remeto a l'indiscutible MAJADA (1962). En un altre terreny, anoto el text de GRANT (2006), pensat pels alumnes de disciplines jurídiques per un autor que ha exercit la direcció, la crítica i la investigació teatral. El títol és suggeridor: “Exploring the link between advocacy and actor training”.



II.7.- El primer avantatge és el diamant de qualsevol operació pedagògica: des del primer moment, estic en contacte amb el nivell de coneixement que té l'alumne. Treballem a partir dels seus errors i perspectives⁸. Aquesta regla (que sempre respectem, per exemple, en l'aprenentatge d'idiomes) l'oblidem massa sovint i ens porta a la desagradable sorpresa que constatem quan corregim l'examen final escrit i diem, empipats, que “no han entès res” i que “la crisi de la secundària ja ha arribat a la universitat” i que etc, etc.

II.8.- Un segon element de qualitat de la innovació deriva del seu caràcter progressiu. És a dir, els primers dijous triaré parts concretes del mateix manual i la prova consistirà a parlar un minut –només un minut- en públic. Després, la prova es limitarà a tres minuts, a cinc i, finalment ens podrem situar en exposicions al voltant de deu o dotze minuts. El desconeixement d'aquesta fórmula progressiva és el que m'ha deixat de vegades insatisfet sobre l'avaluació oral, que era més profitosa pels individus amb una raonable capacitat prèvia.

II.9.- Per últim, per a evitar el perill de l'endocentrisme, hem previst la realització durant el curs de dos o tres proves orals i públiques amb estudiants prèviament seleccionats⁹ i amb un tribunal format totalment o

⁸ La següent cita d'AUSUBEL (1978, p.6) em sembla inapel·lable:

“Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente.”

Prenc la cita de la transcripció de PEÑUELAS, p.67, n.57.

⁹ És veritat que introdueixo aquí un element d'emulació que m'ha fet dubtar en més d'una ocasió. És evident que els estudiants es mouen i es mouen en un ambient competitiu i meritocràtic. D'altra banda, no veig cap impediment moral en la introducció de valors com la sana competència i el *fair-play* (que semblen entusiasmar els joves, per cert, en àmbits esportius, musicals, etc.). Per últim, no està de més recordar la diferència entre admiració i enveja o, encara més, saber reconèixer (com ens passa a tots) que els que ho fan millor són sovint el nostre motor. Sobre la qüestió dels valors en la planificació docent, em remeto a TOOHEY(1999), al seu capítol “3. Beliefs, Values and Ideologies in Course Design” (p. 44 i ss).



parcialment per professionals externs. S'aconsegueix així una connexió amb el món professional que també s'ha donat ja en altres experiències d'innovació docent practicades a la nostra Facultat¹⁰ i que han tingut una específica ressonància externa.

II.10. Per últim, vull afegir una reflexió ja des del plànol de la investigació de la docència jurídica. El treball que aquí presentem no és un esforç aïllat¹¹, sinó un procés amb les següents etapes:

- a) En un primer moment, la nostra preocupació opera sobretot entorn els criteris d'avaluació i règim jurídic de l'ensenyament universitari i de les institucions universitàries.¹²

Precisament TOOHEY reflexiona sobre un punt que el nostre experiment no planteja, encara que sóc conscient de la seva importància. Es tracta de l'èmfasi en el rendiment individual i competitiu per sobre del treball cooperatiu i en grup. A la universitat britànica –com aquí–, només “ocasional group work projects are assigned” (p.47) i fins i tot l'autor es refereix al robatori de materials produït algunes vegades a les biblioteques per a perjudicar els companys (*Ibid*). Sobre l'entorn competitiu de l'ensenyament legal als Estats Units, v. EBKE (1992, pp105-106). Ara bé, potser en alguna ocasió introdueixo la possibilitat de que sigui un grup de tres alumnes qui prepari l'exposició que només farà un d'ells. Curiosament, aquesta és la fórmula habitual de treball en els grans despatxos d'advocats organitzats de forma empresarial i jeràrquica, ja que només el cap d'un determinat nivell es desplaça a la sala de judicis o informa als clients, mentre que els altres advocats (subordinats o no) li completen l'argumentació.

¹⁰ Per exemple, les dirigides per la Dra. Cristina RIBA, professora titular de Dret Processal, i relatives a estades dels estudiants a determinades oficines judicials.

¹¹ En realitat, la preocupació pel model docent és últimament un tema recurrent pels professors de Dret Administratiu. Així es reconeixia, per exemple, a començaments del present any al “Congrés de l'Associació Espanyola de Professors de Dret Administratiu” (celebrat a Toledo els dies 10 i 11 de febrer). Ho recollia especialment la ponència del Dr. Luis MARTÍN REBOLLO titulada “Sobre la enseñanza del Derecho Administrativo tras la declaración de Bolonia (texto, contexto y pretexto)”. Aquest treball es referia a aquest interès tradicional i citava, per exemple, les *Actes del XII Congrés italoespanyol de professors de Dret Administratiu*, celebrat a Salamanca del 9 a l'11 d'octubre del 2001 i publicades per l'editorial CEDECS, Barcelona 2002, on es trobaven diverses ponències i comunicacions sobre l'ensenyament del Dret Administratiu.

¹² Especialment, em remeto al meu treball AMENÓS (1998). A més, vaig formar part de la Comissió interna d'avaluació de la titulació de Dret a la UAB, d'acord amb el programa impulsat per l'Agència Catalana d'Avaluació de la Qualitat Universitària (1998-1999).



b) Al costat de l'anterior preocupació, iniciem la pràctica de l'avaluació oral sota diversos formats i preguntes curtes, temes llargs, sentències seleccionades pel mateix alumne¹³, etc.

c) En el present moment, crec que estem en condicions d'oferir un esquema lubrificat d'exercitació i avaluació oral dels estudiants de Dret, aplicable en grups que poden arribar al voltant de seixanta persones. Evidentment, en classes més reduïdes, les possibilitats d'èxit augmenten notablement.

d) Ara bé, és cert que l'ensenyament que practiquem és molt típic dels sistemes jurídics continentals europeus. És a dir, l'objectiu principal de la formació consisteix en dominar una sistemàtica conceptual construïda pas a pas a partir del *ius commune* medieval. Però algú podria dir (amb raó) que, en aquests temps de globalització, alguna cosa podria fer-se per acostar-nos a altres maneres d'ensenyar i comprendre el Dret. I penso –com és fàcil intuir– en el mètode del cas, en la discussió entre alumnes i professors que han preparat a fons la seva argumentació¹⁴. En definitiva, en la pedagogia nord-

¹³ A més de fer diversos intents a les meves classes, he pogut reflexionar sobre aquests temes com a Vicedegà d'Estudiants de la Facultat de Dret (anys 2002-2003).Igualment, l'any 2002 vaig dirigir l'experiència "Holmes", sobre l'exposició oral de sentències prèviament seleccionades per l'alumne (innovació finançada per la UAB).

¹⁴ Propugna aquesta aproximació PEÑUELAS (1997) al llarg de tota la seva obra, especialment al capítol II, titulat "La docencia del Derecho en Estados Unidos". Sobre l'interès que té pels europeus en general el sistema d'educació dels advocats als Estats Units, v. EBKE (1992). Aquesta autor no amaga que el volum més reduït de les classes permet als professors emprar "the inductive socratic case method" (p. 104). Una bona síntesi del sistema al qual em refereixo ens la dona PEÑUELAS (1997, pp.47-48):

"En las Escuelas estadounidenses encontramos las típicas clases magistrales de los profesores europeos; sin embargo, las que predominan son las basadas en el método socrático y en el estudio de



americana del *common law*. Aquesta seria una possible darrera etapa de la trajectòria seguida. Però ens cal meditar encara l'oposició doctrinal (molt contundent i ben elaborada) contrària a aquesta importació, ens calen materials específics (inexistents o, almenys, desconeguts per mi) i necessitem un rodatge de quilometratge curt que encara no hem practicat¹⁵.

III.-RESULTATS I CONCLUSIONS.

Primera.-El mètode que proposem té com a finalitat iniciar l'estudiant de Dret en el domini de l'expressió oral dels coneixements jurídics (en concret, de Dret Administratiu I, encara que l'experiència és aplicable a altres branques de la carrera i, en general, als estudis de ciències socials que tinguin un caràcter més conceptual). Hem procurat que sigui operatiu amb grups reals de -com a màxim- seixanta o setanta persones.

Segona.-El nostre sistema és progressiu i pren com a punt de partida un treball senzill que es complica a poc a poc. A més, procurem combinar l'entrenament de cada estudiant amb la valoració i qualificació objectiva.

decisiones judiciales efectuado a través del método del caso, que exige, entre otras cosas, que los estudiantes, antes de acudir a clase, lean y analicen las sentencias judiciales reunidas en libros de casos y, en muchas ocasiones, los artículos y textos doctrinales que abordan aspectos históricos, económicos, políticos, sociales o estrictamente jurídicos de las cuestiones que plantean las sentencias que deben estudiar.”

¹⁵ Per a comprendre la distància que ens separa, em permeto reproduir un consell que donava el professor Marck COONEY, *assistant professor* a la Thomas M. Cooley Law School. Al seu article “Get Real about Research and Writing” (2004) tracta d'inculcar els estudiants sobre la necessitat d'escriure correctament, a més de parlar. Al seu tercer apartat (“el tercer mite”, en la seva exposició) indica textualment: “És important pels estudiants aprendre les habilitats orals de l'advocacia a la *law school* i continuar desenvolupant-les a la pràctica. Però, pels nous advocats, una bona capacitat d'investigació i escriptura és la forma més ràpida i segura de ser ben valorat pels superiors”. En el nostre context, seria impossible escriure aquesta frase, senzillament perquè no es posa en pràctica cap habilitat oral a les facultats.



Tercera.-El treball que hem plantejat s'inscriu dins una trajectòria investigadora i pràctica més àmplia dirigida a fer de l'estudiant de Dret una persona capaç d'exposar i defensar en públic uns coneixements jurídics precisos.

IV.-BIBLIOGRAFIA.

AAVV: *Actes del XII Congrés Italoespanyol de professors de Dret Administratiu*, Cedecs, Barcelona, 2001.

AMENÓS ÁLAMO, J.: “Visión crítica del régimen jurídico de la universidad privada”, *Revista Vasca de Administración Pública*, 49, 1997 (pp. 303-326).

AUSUBEL: *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillo, México, 1978.

CARABAÑA, J.: “El “punto ciego” de la Ley de Universidades”, *Claves de Razón práctica*, 119, gener-febrer, 2002.

COONEY, M.: “Get Real About Research and Writing” (2004), *Student Lawyer*, maig 2004, vol. 32, núm.9. El text està disponible a la Web: <http://abanet.org/lsd/studentlawyer/may04/get-real.html> de l'*American Bar Association*.

EBKE, W.: “Legal Education in the United States of America”, a DE WITTE, B.&FORDER,C.: *The common law of Europe and the future of legal education*, Kluwer Law and Taxation Publishers, Deventer, The Netherlands, 1992.



GARCÍA RAMÍREZ, J.: *Estrategia de oratoria práctica para abogados. Cómo hablar eficazmente en el Proceso Civil, Penal, Laboral, ante el Tribunal del Jurado y Juntas de Comunidades de Propietarios*, Colex, Madrid, 2006.

GRANT, D.: “Exploring the link between advocacy and actor training” - 2006- (text disponible a la web oficial de l'UK Centre for Legal Education: <http://www.ukcle.ac.uk/interact/lili/2006/papers/grant.html>).

HARCUP, J.: “The future of the legal profession and learning: a view from practice”, 2004 (disponible a la web oficial de UK Centre for Legal Education: <http://www.ukcle.ac.uk/interact/lili/2004/papers/harcup.html>).

MACHADO, A.: *Juan de Mairena-Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo.*, recollit a MACRI, O (ed.): *Antonio Machado. Prosas completas, II*, Espasa Calpe-Fundación Antonio Machado, Madrid, 1989.

MARTÍN REBOLLO, L.: “Sobre la enseñanza del Derecho Administrativo tras la declaración de Bolonia (texto, contexto y pretexto)” (2006).El text està disponible a la web de l' “Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo”: www.uclm.es/ceuropeos/aepda/congreso/

ORTEGA Y GASSET, J.: “Misión de la universidad”(1930).Recollit a ORTEGA Y GASSET, J.: *Obras completas.Tomo I*, Revista de Occidente, Madrid, 1966, 6a ed.

PEÑUELAS I REIXACH, Ll.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, Marcial Pons, Madrid, 1997.

SERRANO BUTRAGUEÑO, I.: *Las mejores salidas de la carrera de Derecho*, Universidad Complutense de Madrid-Centro de Estudios Financieros, Madrid, 1998.



TOOHEY, S.: *Designing courses for higher education*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham i Philadelphia, 1999.

VALLEJO-NÁJERA, J.A.: *Aprender a hablar en público hoy*, Planeta, Barcelona, 1990.