

A CAMINAR SE APRENDE CAMINANDO. VISIONADO Y  
SIMULACIÓN DE JUICIOS COMO HERRAMIENTA DE  
APRENDIZAJE PRÁCTICO DEL DERECHO PROCESAL LABORAL

TO WALK, YOU LEARN WALKING. VIEWING AND MOOT  
COURT AS A TOOL FOR LEARNING BY THE LABOR  
PROCEDURAL

*Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 345 - 361.*

---

Fecha entrega: 23/02/2016  
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. CRISTINA ARAGÓN GÓMEZ  
Profesora Visitante Lectora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social  
Universidad Carlos III de Madrid  
[maragon@der-pr.uc3m.es](mailto:maragon@der-pr.uc3m.es)

**RESUMEN:** La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior hace necesaria la búsqueda de nuevas herramientas docentes que potencien destrezas y habilidades de los alumnos desde un enfoque eminentemente práctico. El proyecto de innovación docente que aquí se presenta consiste en el visionado y simulación de juicios durante las clases de Derecho Procesal Laboral. La experiencia de estos últimos años manifiesta que estamos ante una herramienta que fomenta la participación del alumno y le acerca a las instituciones procesales y permitiéndole discernir su futuro profesional.

**PALABRAS CLAVE:** Innovación docente; aprendizaje activo; simulación de juicios.

**ABSTRACT:** Implementation of the European Higher Education requires the search for new tools that enhance skills and abilities of the students from a practical approach. The teaching innovation project presented here is to incorporate the viewing and moot court during the classes of Labor Procedural Law. The experience of recent years shows that this is a tool that promotes students participation, bringing them to legal procedures and allowing discern their future career.

**KEY WORDS:** Teaching innovation; active learning; mock trial.

**SUMARIO:** I. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.- II. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.- 1. Proyección de juicios durante las clases magistrales.- 2. Simulación de juicios en clase.- III. OBJETIVOS PERSEGUIDOS.- IV. VALORACIÓN FINAL.

## I. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.

Tras la Declaración de Bolonia realizada el 19 de junio de 1999, se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) con la idea de hacer converger los estudios universitarios, haciéndolos compatibles y comparables, posibilitando el reconocimiento de las titulaciones entre los distintos países de la Unión Europea y facilitando así el acceso al mercado de trabajo en este espacio. Uno de los elementos principales sobre el que se sustenta el plan Bolonia es que las materias se miden en créditos europeos, que no se basan en las horas docentes, sino en las horas de trabajo dedicadas por el estudiante a la asignatura, abarcando tanto el tiempo de asistencia a clases magistrales, como el tiempo dedicado a hacer prácticas o trabajos tutelados, como el tiempo destinado a estudiar o a hacer exámenes.

Como consecuencia del anhelo de armonización de las enseñanzas universitarias a nivel europeo, se ha emprendido una nueva organización de las mismas con el propósito de situar al alumno en el centro de su proceso de aprendizaje. La implantación del plan Bolina, exige al profesor y al alumno una importante modificación del papel que han desempeñado en el proceso de aprendizaje convencional. Tradicionalmente, la enseñanza del Derecho ha descansado en la lección magistral y en la evaluación de los conocimientos teóricos, adquiridos frecuentemente de forma memorística<sup>1</sup>. El cometido del alumno no era otro que reproducir lo que el profesor había explicado en clase y reconocer cuáles eran las preguntas correctas. Pero, con la implantación del EEES, el alumno pasa de ser espectador pasivo a ser gestor de todo el proceso. El profesor, por su parte, deja de ser transmisor de conocimientos, para convertirse en facilitador del aprendizaje, enseñando a los alumnos a aprender el contenido de la asignatura desde una perspectiva más práctica.

Por ello, la adaptación al sistema Bolonia exige una renovación metodológica basada en el aprendizaje activo, que desplace la atención hacia el alumno y

---

<sup>1</sup> Como con acierto advierte VALLESPÍN PÉREZ, D.: “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, *Revista de Educación y Derecho* (2011), núm. 3, p. 1.

favorezca el que los estudiantes adquieran los conocimientos y capacidades necesarios para desarrollar todo su potencial en una fructífera carrera profesional. La implantación de este modelo “nos ofrece la oportunidad de pasar de una enseñanza excesivamente centrada en la retención memorística - y necesariamente reductiva- del ordenamiento jurídico a otra en la que –sin detrimento de los contenidos informativos que son imprescindibles- se potencie más la adquisición de las destrezas y habilidades específicamente jurídicas: comprensión de textos jurídicos, redacción de todo tipo de documentos jurídicos, exposición oral y en público, debate en profundidad de argumentos jurídicos, etc”<sup>2</sup>.

Pues bien, en este contexto, varios profesores del área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad Carlos III de Madrid nos propusimos buscar métodos alternativos a la enseñanza clásica del Derecho Procesal Laboral, con el propósito complementar las lecciones magistrales con actividades prácticas que fomentaran la motivación del alumno. Nuestro objetivo era evitar que las explicaciones del profesor resultasen excesivamente teóricas, por lejanas e inaprehensibles. Queríamos que el alumno interiorizara, de forma natural y no forzada, la propia dinámica de un proceso a través de dos vías: viendo cómo los profesionales en ejercicio habían abordado la defensa judicial de un determinado problema jurídico y, de otro, aplicando lo aprendido en una posterior simulación de juicio.

Supongamos que un padre quiere aficionar a sus hijos al fútbol. Para lograr tal cometido, ¿aprovechará las tardes de los domingos para leerles, durante una hora y media, las reglas de juego establecidas por la FIFA? ¿Les explicará los elementos que integran el concepto de penalti o de fuera de juego y les expondrá cuáles son las concretas medidas que debe tener el terreno? Seguramente no. Lo más probable es que aproveche las tardes de los domingos para llevar a sus hijos a ver un partido de forma que, con el tiempo y sin apenas esfuerzo, éstos habrán interiorizado las reglas del juego. Lo más probable es que les apunte a algún equipo, les acompañe a los entrenamientos y les anime durante los partidos. Pues bien, esa era cabalmente nuestra idea: que nuestros estudiantes aprendieran la dinámica del proceso laboral viendo y aplicando posteriormente lo que habían visto.

Sin duda, una buena forma de que nuestros alumnos adquieran las competencias necesarias para actuar con éxito en el acto del juicio es que puedan asistir, como oyentes, a una sala de vistas y presenciar un proceso, observando así en directo quiénes son los distintos sujetos intervinientes, cuál es el lugar en el que se colocan y el orden en el que intervienen, cuáles

---

<sup>2</sup> Libro Blanco. Título de Grado en Derecho. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, p. 240.

son las fases del desarrollo de un juicio, cómo se formulan las preguntas a las partes, a los testigos, a los peritos, etc<sup>3</sup>. Y, precisamente por ello, los profesores de la asignatura Derecho Procesal Laboral de la Universidad Carlos III promovimos en su día visitas a los juzgados de lo Social de Madrid. El problema es que se trataba de una propuesta de difícil realización: En primer lugar, porque esta actividad exigía desplazarse fuera de la universidad y su horario solía coincidir con el lectivo, impidiendo que los alumnos asistiesen al resto de clases. En segundo lugar, porque las salas de vistas suelen ser muy pequeñas y no tienen capacidad para acoger a todo un grupo. Además, esta actividad docente no respondía con frecuencia a la finalidad perseguida: Era muy habitual que los juicios se suspendieran o que los litigantes conciliaran inmediatamente antes de entrar en sala, lo que provocaba que los alumnos, después desplazarse hasta los juzgados, no tuvieran la posibilidad de presenciar una vista. En otras ocasiones, los juicios que sí se celebraban no se correspondían con lo visto hasta ese momento del programa o no tenían especial interés desde un punto de vista pedagógico. A mayor abundamiento, el profesor que acompañaba a los alumnos durante la visita no podía interrumpir el curso de las actuaciones para explicarles lo que estaba ocurriendo, para destacar alguna buena práctica, etc.

Ante los problemas que planteaban las visitas a los juzgados, barajamos la posibilidad de proyectar en el aula la grabación de juicios reales. Como sabemos, la entrada en vigor de la Ley 13/2009, de 3 de noviembre<sup>4</sup>, supuso la extensión a los órdenes jurisdiccionales penal, administrativo y laboral de la obligatoriedad de grabar las vistas, que hasta ese momento regía solamente para el orden civil. El propio art. 89.1 LJS ya establece que el desarrollo del juicio oral “se registrará en soporte apto para la grabación y reproducción del sonido y de la imagen”.

La proyección de juicios reales con fines académicos podría resultar un material sumamente útil en la docencia del Derecho Procesal Laboral, pues tal práctica tiene ventajas indudables con respecto a la visita al juzgado: a) los juicios se proyectarían durante la clase sin necesidad de desplazamiento y sin invadir el horario de otras asignaturas; b) el profesor podría paralizar ocasionalmente la imagen, para introducir apreciaciones parciales al hilo del desarrollo del proceso; c) los juicios podrían estar cuidadosamente seleccionados con el fin de que se correspondieran con los temas del programa objeto de estudio, d) los archivos de vídeo podrían ponerse a

---

<sup>3</sup> Ver al respecto: GUTIÉRREZ BERLINCHES, Á.; DE PRADA RODRÍGUEZ, M. y CUBILLO LÓPEZ, I. J.: “Las visitas a los Juzgados como actividad práctica para la docencia del Derecho Procesal”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación educativa* (2010), núm. 2, pp. 111 a 122.

<sup>4</sup> Ley 13/2009, de 3 de noviembre, de reforma de la legislación procesal para la implantación de la nueva Oficina judicial (BOE 4-11-2009, núm. 266).

disposición de los alumnos a través del campus virtual y podrían ser utilizados como una herramienta más de trabajo.

El problema es que son muchas las dudas que se plantean con respecto a la utilización de estas grabaciones de juicios con fines docentes. Sin duda, puede resultar paradójico que el acto de la vista, que es público para terceros no autorizados, pueda no ser objeto de difusión posterior a terceros de idéntica condición. De hecho, según el art. 234.2 LOPJ, “las partes y cualquier persona que acredite un interés legítimo y directo tendrán derecho a obtener [...] copias simples de los escritos y documentos que consten en los autos, no declarados secretos ni reservados”. Y en términos similares se pronuncia el art. 47 LJS, que establece: “Los autos permanecerán en la oficina judicial bajo la custodia del secretario, donde podrán ser examinados por los interesados que acrediten interés legítimo, a quienes deberán entregárseles testimonios, certificaciones o copias simples cuando lo soliciten, todo ello en los soportes y con los medios técnicos de los que se disponga”. De acuerdo a la literalidad de la norma, sí parece que un tercero pueda obtener copias de escritos y de documentos lo que, en un sentido amplio, podría hacerse extensible a las grabaciones de juicios<sup>5</sup>.

Lo que ocurre es que el art. 89.1 LJS advierte que el secretario judicial debe custodiar el documento electrónico que sirva de soporte a la grabación y únicamente reconoce a las partes la facultad de pedir copia de las grabaciones originales. A mayor abundamiento, la posibilidad prevista en el art. 234.2 LOPJ se condiciona a que el tercero tenga un interés “legítimo y directo”. Dentro de tal expresión ¿tendría cabida el interés docente? En opinión de la doctrina, la respuesta debería ser desfavorable, teniendo en cuenta lo que se entiende por interés legítimo en el ámbito procesal<sup>6</sup>. Además, la propia legislación de protección de datos condiciona el uso de los materiales audiovisuales al consentimiento de las personas afectadas<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> GONZÁLEZ GARCÍA, J. M<sup>a</sup>.: “El uso de filmaciones de juicios y vistas en el ámbito docente: algunas cuestiones jurídicas de interés”, *Revista de educación y derecho* (2009-2010), octubre 2009-marzo 2010, p. 12.

<sup>6</sup> Como recuerda GONZÁLEZ GARCÍA, J. M<sup>a</sup>.: “El uso de filmaciones de juicios y vistas en el ámbito docente: algunas cuestiones jurídicas de interés”, cit., p. 12, la jurisprudencia define al interesado como aquel que manifiesta y acredita ante el órgano judicial una conexión de carácter concreto y singular bien con el objeto mismo del proceso, bien con alguno de los actos procesales a través de los que aquél se ha desarrollado y están documentados en los autos.

<sup>7</sup> Sin embargo, para VALBUENA GONZÁLEZ, el derecho a la intimidad o a la protección de datos de carácter personal de los intervinientes en el acto no debe resultar un inconveniente para la exhibición de las imágenes a los estudiantes, ya que las actuaciones judiciales son públicas [VALBUENA GONZÁLEZ, F.: “Las grabaciones de los juicios como herramienta metodológica para el aprendizaje del Derecho Procesal”, en CERILLO I MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCÍA, A. M<sup>a</sup>. (coords.): *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*. Barcelona (2011): Huygens, pp. 245 a 254].

Precisamente por ello, descartamos la idea de proyectar en el aula la grabación de juicios reales y nos embarcamos en el proyecto de innovación docente que aquí se presenta. Esta iniciativa incluía dos subproyectos claramente diferenciados: De un lado, la grabación de juicios simulados en los que intervendrían profesionales en ejercicio, para su posterior visionado en el aula. De otro lado, la incorporación a las clases prácticas de simulaciones de juicio realizadas por los propios alumnos, aprovechando los conocimientos que éstos habrían adquirido a través de la visualización de los juicios grabados.

El tradicional “caso práctico” contribuye sin duda a perfeccionar competencias esenciales para los estudiantes de Derecho Procesal Laboral. A través de esta herramienta pedagógica, los alumnos se ven en la necesidad de resolver un determinado problema jurídico con apoyo en la ley y en la jurisprudencia. Aprenden así a buscar la norma y a interpretarla y adquieren la capacidad de razonar jurídicamente. El problema es que no desarrollan las competencias necesarias para poder enfrentar con éxito una futura intervención en sala. Con la simulación de un juicio se da un paso más, pues no sólo se debate sobre un conflicto real, sino que éste se escenifica, convirtiendo el aula en una sala de vistas y a los alumnos en profesionales del Derecho.

## II. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.

### 1. Proyección de juicios durante las clases magistrales.

Como ya indicamos, el proyecto se concretó, de un lado, en la elaboración de un material docente de apoyo a la impartición de la asignatura Derecho Procesal Laboral; un material que incluía el siguiente contenido:

- La grabación, en soporte audiovisual, de simulaciones de juicio oral relativas a las más importantes modalidades procesales del orden social.
- Un dossier por cada uno de los juicios simulados con la siguiente documentación: a) los autos correspondientes a ese concreto proceso, incluyendo desde la demanda hasta la sentencia y, en su caso, la ejecución de la misma; b) un listado con preguntas relativas al juicio, al objeto de garantizar la atención de los alumnos y su participación activa en clase durante el visionado de la grabación; c) preguntas relativas a los documentos que se relacionan en los autos para motivar al alumno a su lectura crítica y a su análisis; y d) un caso práctico sobre esa concreta modalidad procesal, que sustentaría una futura simulación de juicio por parte de los propios alumnos.

En colaboración con varios despachos profesionales, los profesores que integramos este proyecto de innovación docente seleccionamos ocho procedimientos judiciales reales y, con base en los verdaderos autos, elaboramos un expediente por cada uno de los procesos, al objeto de que los alumnos pudieran ver y analizar, en la práctica, cómo fue la demanda, la citación del juzgado, la subsanación de la demanda, la solicitud de medidas cautelares, la sentencia, la solicitud de ejecución de la sentencia, etc. Durante esta fase, los profesores nos encargamos de revisar los materiales que iban a integrar cada expediente, con el propósito de anonimizar cada uno de los documentos, simplificar su volumen al máximo y buscar la manera de que dieran juego desde un punto de vista docente.

Con respecto a cada uno de los ocho procesos seleccionados (y gracias al apoyo del Servicio de Informática y Comunicaciones de la Universidad Carlos III), se procedió a la grabación de los correspondientes juicios simulados, en los que intervinieron -de forma absolutamente desinteresada- magistrados del Juzgado de lo Social, graduados sociales en ejercicio y abogados de varios despachos colectivos como “Sagardoy”, “Baker” y “Uría”. En dichas simulaciones, también participaron de forma activa profesores del Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y alumnos que, durante el anterior año académico, habían cursado la asignatura de Derecho Procesal Laboral, asumiendo el rol de parte, de testigo, de perito, de agente judicial, etc.; lo que favoreció el acercamiento de los alumnos al proceso, pues se vieron obligados a interactuar con los letrados al objeto de preparar su intervención en la vista.

Concretamente, se procedió a la grabación de las siguientes simulaciones: a) un proceso de reclamación de cantidad; b) un proceso de movilidad geográfica; c) un proceso de despido disciplinario; d) un proceso de conflicto colectivo; e) un proceso de clasificación profesional; f) un proceso de Seguridad Social; g) los procesos acumulados de despido objetivo y resolución indemnizada del contrato de trabajo; y h) un incidente readmisión irregular. Es de rigor, por tanto, mostrar nuestro más sincero agradecimiento a todos los que participaron generosamente en el proyecto e hicieron posible su puesta en práctica.

Editados los juicios, la metodología aplicada fue la siguiente: al comienzo de la clase, el profesor proyectaba en el aula la grabación del juicio (una proyección breve, de diez-quince minutos). Y, para favorecer la escucha activa de los alumnos, se les pedía que contestaran por escrito un pequeño cuestionario que versaba sobre lo que se estaba visionando. A continuación, el profesor abordaba la explicación de la materia correspondiente, trayendo constantemente a colación lo que los alumnos habían visto con carácter previo.

## 2. Simulación de juicios en clase.

De otro lado, el proyecto de innovación docente ha incluido la incorporación de simulaciones de juicio a las clases prácticas. A tal efecto, la clase se ha dividido en varios grupos y a cada uno de ellos se le ha asignado un proceso judicial distinto. Dentro de cada grupo, se ha efectuado a su vez una segunda división en equipos de trabajo cooperativo cuyo cometido era asumir la defensa de la parte demandada o de la parte demandante. En cada uno de los equipos de trabajo, el profesor repartió los diferentes roles (letrado, parte demandante/demandada, testigo, perito), procurando que, con tal reparto, la práctica pudiera dar el mayor juego posible.

A través del campus virtual, los alumnos han tenido a su disposición el supuesto sobre el que versaba la simulación, así como las grabaciones de los juicios visionados en clase y los correspondientes expedientes. De esta forma, los estudiantes contaron con un valiosísimo material de apoyo que les sirvió como referencia para preparar su defensa judicial.

Una vez que se asignaron los diferentes roles, los demandantes tuvieron un plazo de cuatro días para redactar la demanda y enviársela por correo electrónico a los demandados, poniendo en copia al profesor. Tras conocer el contenido del escrito, los demandados contaron a su vez con un plazo de tres días para poner en conocimiento del juzgado su intención de comparecer en el juicio asistidos de abogado o representados técnicamente por graduado social colegiado o para solicitar aquellas pruebas que, habiendo de practicarse en el acto del juicio, requirieran diligencias de citación o requerimiento. Para llevar a cabo tal cometido, los alumnos pueden tomar como referente los documentos que integran los autos de los diferentes procesos visionados y que se encuentran a su disposición a través del campus virtual.

En la siguiente clase práctica, los diferentes grupos se reunieron para planificar cuál iba a ser su estrategia procesal y de qué medios de prueba pretendían hacer valerse. Durante la sesión, los alumnos contaron en todo momento con el apoyo y con el asesoramiento del profesor para centrar el objeto de la controversia, para identificar los puntos fuertes y débiles del rol que les ha tocado representar, para construir su argumentación jurídica.

Una semana después, los alumnos realizaron las simulaciones de juicio en la sala de vistas de la Universidad Carlos III de Madrid. Se trata de un aula situada en el Campus de Getafe en la que se reproduce el interior de una sala de vistas, con el estrado al fondo dispuesto en forma de “u” y bancos en frente del estrado destinados al público. De esta forma, los alumnos pudieron realizar la práctica en un entorno muy similar al que se iban a encontrar en su vida laboral posterior.

Durante la simulación, los alumnos interpretaron el concreto rol que tenían asignado, como abogado/graduado social, como parte actora o parte demandada, como testigo, perito o agente judicial. Debían llevar incluso los documentos que acreditaran el alcance de su representación (un poder “notarial” o un apoderamiento *apud acta*), así como los diferentes medios de prueba de los que querían hacer valerse. Algunos de esos medios, incluso, debían estar consensuados con la otra parte al objeto de que no se presentaran en el juicio documentos contradictorios (el contrato, la nómina, etc.). El rol de juez, sin embargo, fue asumido por el propio profesor quien se encargó de impulsar las diferentes fases del procedimiento y procuró escenificar con el mayor realismo posible el comportamiento de un juez durante el desarrollo de un juicio (interrumpiendo a los letrados, exigiéndoles celeridad en sus argumentaciones, etc.). Finalizada la vista, el profesor realizó con los alumnos una valoración de la intervención de cada uno de los grupos.

### III. OBJETIVOS PERSEGUIDOS.

Con la implantación en el aula de este proyecto de innovación docente, los profesores integrantes del mismo hemos pretendido alcanzar los siguientes objetivos:

- 1º) En primer lugar, hemos querido contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza del Derecho Procesal Laboral, renovando los recursos didácticos e implantando metodologías pedagógicas innovadoras.
- 2º) En segundo lugar, hemos procurado mejorar el diseño de las actividades prácticas de la asignatura, mediante el desarrollo de casos reales en un entorno real, en los que los alumnos puedan actuar de igual forma en que lo harían en su práctica profesional futura.
- 3º) Hemos querido, además, favorecer la interdisciplinariedad, pues la defensa judicial de un caso exige que el alumno integre los diversos conocimientos adquiridos durante los estudios del grado.
- 4º) De otro lado, hemos perseguido despertar el interés de los alumnos, mostrándoles la realidad forense e involucrándoles en su propio proceso formativo.
- 5º) De igual forma, a través de esta herramienta pedagógica, hemos procurado potenciar el trabajo en equipo, por cuanto la defensa procesal debe ser asumida por todos los alumnos asignados a una concreta pretensión. Aunque cada alumno tiene atribuido un concreto rol, todos los integrantes del equipo deben trabajar de forma conjunta persiguiendo un fin común.

Nos parecía importante incentivar el trabajo en equipo, para que los alumnos pudieran experimentar que, gracias al concurso y a la participación activa y concertada de varios individuos, el resultado del grupo supera a la suma de las aportaciones individuales<sup>8</sup>. La mayor eficacia del grupo se justifica a partir de varias explicaciones: a) la aportación de cada miembro enriquece al conjunto, de forma que el grupo cuenta con mucha más información disponible para resolver el problema; b) el grupo puede ejercer un mayor control de los errores y un rechazo más eficaz de las soluciones erróneas; c) el miembro más competente y capacitado ejerce una influencia positiva sobre todo el conjunto; y d) la motivación de cada uno de los individuos se incrementa por la propia pertenencia al grupo<sup>9</sup>. El trabajo en equipo favorece, además, el desarrollo de habilidades sociales, pues el alumno integrante de un grupo debe aprender a escuchar y a dialogar, desarrolla su capacidad de argumentar y de debatir.

6º) Por otro lado, el hecho de que los alumnos tengan que trabajar en equipo y, al mismo tiempo, tengan que defender una determinada posición en un litigio, posibilita que el sistema integre tanto las ventajas del aprendizaje cooperativo como las del aprendizaje competitivo. Conviene tener presente que la competitividad, correctamente aplicada, puede transformarse en estímulo. El alumno que sabe que su tesis va a ser rebatida por el equipo contrario, tendrá una mayor motivación para construir una argumentación sólida y bien fundada. Ello le llevará a estudiar, a profundizar en el tema, a leer. Y no es lo mismo tener que estudiar por obligación o por imposición del profesor con el objetivo de aprobar un examen, que investigar para saciar la curiosidad que la controversia ha logrado despertar, para clarificar determinadas dudas o para construir una argumentación difícilmente refutable. El aprendizaje basado en problemas su fundamenta en esta lógica: el sujeto del aprendizaje percibe la pura y dura realidad y esta percepción directa resulta ser el elemento desencadenante no sólo del interés (motivación) sino también de las actitudes (necesidad de comprender) y de la autoconciencia de los conocimientos que han de asimilarse para interpretar primero y manejar después tal realidad<sup>10</sup>. En resumidas cuentas, el hecho de sentirse evaluado no sólo por el profesor, sino especialmente por el equipo

---

<sup>8</sup> BALLENATO PRIETO, G.: *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Madrid (2005): Ediciones Pirámide, p. 26.

<sup>9</sup> Ídem, pp. 39 y 40.

<sup>10</sup> FERNANDO PABLO, M.: “El aprendizaje basado en problemas: Una metodología eficaz aplicada a la docencia jurídico-administrativa”, en BERZOSA LÓPEZ, D. y CUADRADO PÉREZ, C. (dirs.): *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2013): Aranzadi Thomson Reuters, p. 179.

contrario y por el resto de compañeros se convierte en un verdadero estímulo para el aprendizaje<sup>11</sup>.

7º) Por otro lado, con este proyecto de innovación docente, pretendemos que el alumno adquiera conocimientos teóricos y, al mismo tiempo, desarrolle alguna de las destrezas que necesitará en su vida profesional futura, como retórica, argumentación, estrategia procesal, técnicas de comunicación no verbal, etc., preparando así a los alumnos para un posible trabajo futuro como juristas.

8º) Igualmente, hemos intentado ayudar a los alumnos a discernir su vocación profesional, pues esta actividad les permite conocer directamente en qué consiste la práctica profesional en el ámbito procesal, pudiendo encauzar su carrera formativa hacia tal fin si lo consideran oportuno.

9º) La simulación de un juicio favorece, además, el que los alumnos adquieran una visión integral de la materia, pues la defensa del pleito les llevará a plantearse posibles problemas de competencia, de legitimación (activa y pasiva), de representación y defensa, de acumulación de acciones, de prueba, etc.

10º) Finalmente, a través de este proyecto, hemos pretendido ayudar al alumno a retener la información, pues cuando el alumno es partícipe de su propia formación, el aprendizaje es más profundo y duradero.

#### IV. VALORACIÓN FINAL.

La valoración final de este proyecto ha sido, sin lugar a duda, muy positiva. El visionado de juicios en el aula ha permitido el acercamiento del alumno a la realidad práctica forense y ha favorecido la comprensión de los conceptos teóricos. Al mismo tiempo, esta herramienta docente ha potenciado el desarrollo de competencias, en la medida en que el alumno podía aprender determinadas habilidades a partir de la observación de la conducta ajena (de los aciertos de otro y, también, de los errores de otro).

Por lo que respecta a la simulación de juicios, mi valoración es igualmente positiva. Casi todos los alumnos responden de forma favorable a la

---

<sup>11</sup> CUADRADO PÉREZ, C.: “La participación activa del estudiante en la enseñanza del Derecho: la simulación de juicios en clase”, en BERZOSA LÓPEZ, D. y CUADRADO PÉREZ, C. (dirs.): *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2013): Aranzadi Thomson Reuters, p. 130.

propuesta de simular un juicio en clase<sup>12</sup>, con un nivel de implicación muy alto. Y esa motivación se traduce en un mayor interés por la asignatura, con la consecuente mejora en las calificaciones. En las encuestas de evaluación de la docencia, el grado de satisfacción de los alumnos ha sido elevado; incluso, entre las respuestas de carácter cualitativo, un alumno apuntó textualmente: “La asignatura en la que más he aprendido realizando prácticas”.

La simulación de juicios representa, además, una de las herramientas pedagógicas más completas, pues el alumno se ve en la necesidad de poner en juego habilidades esenciales en el ejercicio profesional: redacción de escritos jurídicos, argumentación, improvisación, capacidad de reacción, expresión oral, comunicación no verbal, etc. Frente al método del caso tradicional, la simulación de un juicio permite aprender a través una vivencia personal y, como afirman los profesores de Derecho Procesal de la Universidad de León: La vivencia personal resulta un instrumento valiosísimo para que el alumno se interese por el Derecho, conozca el Derecho y aprenda el Derecho<sup>13</sup>.

Ahora bien, es necesario advertir que la implantación de esta herramienta de aprendizaje exige dedicación y esfuerzo. Sólo la redacción del supuesto sobre el que va a versar la simulación del juicio ya lleva mucho trabajo. Y a eso hay que añadirle el tiempo dedicado a acompañar a los alumnos para que puedan encauzar correctamente su argumentación y no se sientan inseguros. La presión que les genera esta actividad, les lleva a plantearse todo tipo de interrogantes y a enviar correos electrónicos al profesor a cualquier hora del día.

Pues bien, después de la experiencia de estos últimos años, creemos que el éxito de la propuesta depende de lo siguiente:

Primero.- Los alumnos deben de haber adquirido los conocimientos necesarios para afrontar la simulación de un juicio, por lo que conviene que esta actividad se sitúe en las últimas semanas del cuatrimestre y ello por varios motivos: De un lado, ya hemos advertido que la simulación de un juicio se articula como una herramienta de aprendizaje parcialmente competitiva. Pues bien, la competencia puede ser constructiva cuando se utiliza para practicar habilidades aprendidas, pero resulta inadecuada cuando

---

<sup>12</sup> Una apreciación que es compartida por CUADRADO PÉREZ, C.: “La participación activa del estudiante en la enseñanza del Derecho: la simulación de juicios en clase”, cit., p. 134.

<sup>13</sup> GONZÁLEZ GRANADA, P.; ÁLVAREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, P.; PÉREZ DEL BLANCO, G. *et al.*: “Acción pedagógica de simulación de juicios; metodología docente de derecho procesal en el EEES”, *Revista jurídica de investigación e innovación educativa* (2010), núm. 2, pp. 81 a 92.

se trata de tareas nuevas<sup>14</sup>. Después de que los alumnos han visto cómo se desarrolla un juicio, de que hayan adquirido suficientes conocimientos teóricos y que hayan ido aplicando dichos conocimientos en la resolución de supuestos concretos, cuando están en disposición de proceder a simular un juicio<sup>15</sup>. De otro lado, es importante que el cuatrimestre haya avanzado para que el profesor pueda tener un profundo conocimiento de sus alumnos y, sabiendo cuáles son las fortalezas y debilidades de cada uno, pueda asignar los diferentes roles de la forma más adecuada posible, procurando que todos se sientan cómodos con el papel encomendado.

Segundo.- También es importante que el número de alumnos en el aula no sea muy elevado. Un grupo muy numeroso provoca que los equipos colaborativos también lo sean y que el trabajo a realizar se diluya entre demasiados miembros. Lo ideal sería poder hacer bastantes simulaciones durante el curso, de forma que los grupos estuvieran compuestos por cuatro o cinco personas. Pero, con el poco tiempo que hay durante el cuatrimestre para abordar todo el contenido del programa, resulta complejo dedicar tantas sesiones a esta concreta actividad práctica.

Tercero.- De otro lado, el profesor debe procurar que el caso propuesto despierte el interés de los alumnos: que les resulte actual, cercano, motivador. Convendría, además, que se tratase de caso controvertido en el que la solución sea totalmente discutible. Los casos prácticos tradicionales suelen basarse en conflictos jurídicos ficticios cuya resolución se alcanza integrando la ley y la interpretación que de la misma han llevado a cabo los tribunales. Suelen ser, así, casos prácticos cerrados que admiten una solución única. El reto que representan estos “casos base” es que han de versar sobre conflictos jurídicos lo suficientemente abiertos y complejos como para no evidenciar cuál de las dos posiciones (demandante o demandada) será ganadora en el juicio, pues ello supondría un claro desincentivo a quienes saben de antemano que no tienen el derecho de su lado. El enunciado del conflicto jurídico ha de permitir que ambas partes cuenten con “buenas cartas”, de forma que lo determinante radique en cómo jugarlas. La posibilidad de ganar o de perder el pleito dependerá de cómo los alumnos logren integrar sus conocimientos jurídicos con las habilidades procesales.

---

<sup>14</sup> JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. J.: *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires (1999): Aique, Capítulo 8, “La estructuración del aprendizaje competitivo”, pp. 183 a 218.

<sup>15</sup> FERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, A.: “La simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas al quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*. Valencia (2013): Unidad de innovación educativa de la Universidad de Valencia, p. 515.

Cuarto.- Para que la simulación de juicios logre la finalidad pretendida es importante que el profesor ayude a sus alumnos a descubrir sus concretas necesidades de aprendizaje. Nuestro propósito es colocar al alumno en el centro de este proceso. Por ello, conviene aprovechar la motivación del alumno para invitarle a investigar y a buscar sentencias sobre el tema o para recomendarle alguna lectura de especial interés. A pesar de que el sistema todavía nos avoca a resolver las dudas de los alumnos<sup>16</sup>, debemos evitar la tentación de darles nosotros la solución a sus interrogantes. Nuestra tarea no es remover los obstáculos, sino acompañar al alumno en su investigación, facilitándole herramientas para que sea éste quien logre sortearlos. El método tradicional de enseñanza genera una cierta dependencia entre el profesor y el alumno y lo que pretendemos cabalmente es lo contrario: queremos favorecer la autonomía de nuestros estudiantes para que adquieran suficiente madurez.

Quinto.- Igualmente es necesario que el profesor transmita a los alumnos la importancia del juego limpio. La simulación de juicio se viene abajo si no se respetan las reglas del juego. Por eso, los estudiantes deberán ceñirse al caso y no podrán alegar hechos no relatados en el supuesto o inventarse testigos que no aparecen mencionados en el caso. El enunciado en sí debe ser lo suficientemente rico como para poder sostener una posición y la contraria con base en la ley y en la jurisprudencia, sin necesidad de acudir a ningún tipo de argucia.

Sexto.- Resulta también conveniente que los alumnos que tienen asignado el rol de letrado y que deben enfrentarse en el juicio tengan un nivel académico homogéneo. La competencia puede resultar constructiva pero siempre y cuando los competidores sepan que tienen razonables posibilidades de ganar. Como afirma la doctrina, *“la motivación para el logro se basa en la sensación de la probabilidad de alcanzar un objetivo difícil. Aquellos que piensen que no pueden ganar, no se esforzarán; aquellos que crean que pueden ganar con un mínimo esfuerzo, no trabajarán más que lo imprescindible”*<sup>17</sup>.

Séptimo.- La solemnidad que impera en un proceso judicial debería plasmarse igualmente en la simulación<sup>18</sup>. Y a ello contribuye, sin duda, el hecho de que los alumnos puedan ponerse una toga.

---

<sup>16</sup> En las encuestas de evaluación de la docencia, se sigue preguntando a los alumnos si el profesor/a resuelve adecuadamente las dudas y orienta a los estudiantes en el desarrollo de sus tareas.

<sup>17</sup> JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. J.: *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, cit., pp. 183 a 218.

<sup>18</sup> AGUILAR CÁRCELES, M. y TOMÁS TOMÁS, S.: “La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en AA.VV.: *IV Congreso Nacional de Innovaciones Científicas: Coordinación y planificación en los estudios de Derecho*. Valladolid (2011): Universidad de Valladolid, p. 1136.

Octavo.- Por último, es necesario que los alumnos interioricen que el hecho de ganar o perder no es lo importante. Aunque también forma parte del aprendizaje el saber ganar con humildad y el saber perder con dignidad, los profesores del proyecto hemos evitado concluir la actividad diciéndoles a los alumnos qué grupo había ganado la simulación del juicio. En su lugar, hemos preferido destacar todo lo bueno que cada uno de los grupos había realizado (por poco que hubiera sido), procurando obviar en la medida de lo posible los errores cometidos.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR CÁRCELES, M. y TOMÁS TOMÁS, S.: “La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en AA.VV.: *IV Congreso Nacional de Innovaciones Científicas: Coordinación y planificación en los estudios de Derecho*. Valladolid (2011): Universidad de Valladolid, p. 1124-1141.

BALLENATO PRIETO, G.: *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Madrid (2005): Ediciones Pirámide.

BELLIDO PENADÉS, R.: “La asistencia a juicios y su simulación como nuevos métodos de aprendizaje del Derecho Procesal”, *Reduca (Derecho)* (2014), vol. V, núm. 1, pp. 256 a 272.

CUADRADO PÉREZ, C.: “La participación activa del estudiante en la enseñanza del Derecho: la simulación de juicios en clase”, en BERZOSA LÓPEZ, D. y CUADRADO PÉREZ, C. (dirs.): *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2013): Aranzadi Thomson Reuters, pp. 125 a 136.

FERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, A.: “La simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho”, en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas al quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*. Valencia (2013): Unidad de innovación educativa de la Universidad de Valencia, pp. 507 a 521.

FERNANDO PABLO, M.: “El aprendizaje basado en problemas: Una metodología eficaz aplicada a la docencia jurídico-administrativa”, en BERZOSA LÓPEZ, D. y CUADRADO PÉREZ, C. (dirs.): *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Cizur Menor, Navarra (2013): Aranzadi Thomson Reuters, pp. 175 a 184.

FINKEL, D.: *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia (2008): Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

- *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia (2006): Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

GONZÁLEZ GARCÍA, J. M<sup>a</sup>: “El uso de filmaciones de juicios y vistas en el ámbito docente: algunas cuestiones jurídicas de interés”, *Revista de educación y derecho* (2009-2010), octubre 2009-marzo 2010, pp. 87 a 103.

GONZÁLEZ GRANADA, P.; ÁLVAREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, P.; PÉREZ DEL BLANCO, G. *et al.*: “Acción pedagógica de simulación de juicios; metodología docente de derecho procesal en el EEES”, *Revista jurídica de investigación e innovación educativa* (2010), núm. 2, pp. 81 a 92.

GUTIÉRREZ BERLINCHES, Á.; DE PRADA RODRÍGUEZ, M. y CUBILLO LÓPEZ, I. J.: “Las visitas a los Juzgados como actividad práctica para la docencia del Derecho Procesal”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación educativa* (2010), núm. 2, pp. 111 a 122.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. J.: *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires (1999): Aique, Capítulo 8, “La estructuración del aprendizaje competitivo”, pp. 183 a 218.

VALBUENA GONZÁLEZ, F.: “Las grabaciones de los juicios como herramienta metodológica para el aprendizaje del Derecho Procesal”, en CERILLO I MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCÍA, A. M<sup>a</sup>. (coords.): *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*. Barcelona (2011): Huygens, pp. 245 a 254.

VALLESPÍN PÉREZ, D.: “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, *Revista de Educación y Derecho* (2011), núm. 3.