

LIMITACIONES DEL CONTEXTO Y PRIORIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ORGANIZACIÓN DE JUICIOS SIMULADOS COMO HERRAMIENTA DOCENTE*

Ponencia de Innovación Docente presentada al I Congreso Nacional de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social “El Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Encrucijada: retos para la disciplina laboral”, celebrado en Cádiz los días 21 y 22 de enero de 2016.

Publicada en el libro colectivo:

SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO, C.; GARRIDO PÉREZ, E. (COORDS), “El derecho del trabajo y la seguridad social: retos para la disciplina laboral”, Laborum, 2015.

(disponible en texto completo on-line)

<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34282>

Antonio Álvarez del Cuvillo
Profesor Contratado Doctor (Titular Acreditado)
Universidad de Cádiz

RESUMEN:

Esta publicación de innovación docente se refiere a las actividades de “simulación de juicios” aplicadas a las enseñanzas jurídicas en general y al área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en particular. Partiendo de las enormes potencialidades pedagógicas de la actividad (puesta de manifiesto en la bibliografía), se reflexiona sobre cómo las distintas limitaciones que puede imponer el contexto (infraestructura, número de alumnos, tiempo disponible, conocimientos previos, etc.) pueden limitar estas potencialidades, obligando al profesor a poner énfasis en determinados aspectos en detrimento de otros. Para ilustrar esto, se exponen tres actividades concretas de simulación de juicios y una de simulación de mediación, diseñadas por el autor, en las que se tomaron distintas opciones para adaptarse a contextos de limitaciones y preferencias diversas.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente, simulación de juicios, simulación de mediación, Derecho del Trabajo, Derecho Procesal.

ÍNDICE

1. Los juicios simulados como herramienta docente
2. Principales limitaciones
3. Experiencias concretas
4. Conclusiones

1. LOS JUICIOS SIMULADOS COMO HERRAMIENTA DOCENTE

A los efectos de este trabajo denominaremos “juicio simulado” a la actividad docente consistente en la representación ficticia de un acto de juicio con propósitos de aprendizaje. En el ámbito cultural anglosajón, donde esta herramienta se utiliza muy intensamente desde hace siglos¹, se distingue

* Esta publicación de innovación docente se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Cádiz, “Simulación de actos de mediación y juicio como herramienta pedagógica en el Máster de Mediación y el Grado en Relaciones Laborales”.

1 A título ilustrativo, se describen las prácticas de *Moot Court* en una prestigiosa escuela legal norteamericana a finales del siglo XVIII en MELHORN, D. F. J., “Moot Court Exercise: Debating Judicial Review Prior to Marbury v. Madison, A”, *Constitutional Commentary*, vol. 12, 1995, pp. 327-354.

entre el juicio simulado en sentido estricto (*mock trial*) y la “asamblea judicial” (*Moot Court*), que consiste en un concurso de argumentación jurídica donde normalmente no se pone tanto énfasis en los aspectos procesales como en el análisis jurídico del caso a tratar y en las técnicas de oratoria².

El valor de los juicios simulados como herramienta pedagógica no se agota en las enseñanzas jurídicas. En efecto, estas actividades se han utilizado exitosamente en otras áreas como instrumentos para desarrollar competencias relacionadas con el debate, la argumentación y el pensamiento crítico o para profundizar en diversos conocimientos o actitudes cívicas³.

De cualquier modo, los beneficios potenciales de la simulación de juicios se multiplican en las enseñanzas relativas a materias jurídicas. En primer lugar, este ejercicio permite poner en práctica⁴ los conocimientos del alumno en Derecho Procesal y en diversas disciplinas de derecho sustantivo (que podrían combinarse en un mismo caso si es necesario). En segundo lugar, esta actividad es idónea para trabajar diversas competencias⁵ relacionadas con la argumentación oral o escrita en juicio: invención de los argumentos, disposición de estos, precisión y claridad en la exposición, técnicas de comunicación y lenguaje no verbal, estrategias procesales, etc. En tercer lugar, la simulación de juicios proporciona una cierta familiaridad con determinados códigos que se utilizan en el ámbito judicial: expresiones y fórmulas utilizadas en los escritos procesales o en sala, organización del tiempo en fases, distribución del espacio (por ejemplo, determinación de dónde se sientan las partes), etc. En cuarto lugar, permite fortalecer diversas actitudes relevantes para la práctica profesional, tanto desde una perspectiva competitiva (estrategias de confrontación) como desde una óptica cooperativa (trabajo en equipo e incluso negociación).

Por último, estos conocimientos, competencias y actitudes se trabajan en un contexto que estimula la participación y la motivación de los alumnos. Normalmente, el interés de los estudiantes en este tipo de actividades es muy elevado, por más que al mismo tiempo les produzcan una cierta intranquilidad. La superación de esta contradicción constituye un importante estímulo para la autoestima y seguridad en sí mismos de los alumnos.

Ahora bien, el hecho de que la simulación de juicios sea una actividad tan provechosa y tan completa implica un riesgo de que el docente pretenda abarcar al mismo tiempo todas estas posibilidades, sin tomar conciencia de las limitaciones de todo tipo impuestas por la realidad. En la práctica, el diseño de una actividad de simulación de juicios exige tomar una serie de decisiones que implican poner énfasis en determinados conocimientos, competencias o actitudes en detrimento de

2 Sobre el modo de organización de los *moot court*, poniendo énfasis en los eventos de carácter internacional, Vid. NEIRA LÓPEZ, A., “Los Moot Court”, *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, n.º15, 2007, pp 267-281. En este trabajo se pone de manifiesto que esta actividad no está extendida en España. En cualquier caso, se relata una experiencia concreta de participación de un equipo español en un *moot court* internacional en FANEGO OTERO, J. D.; GARCÍA ALONSO, B.; MORENO LÓPEZ, P.; PÉREZ RODRÍGUEZ, D.; SERRANO DE HARO SÁNCHEZ, A., “OMC, Universidad Autónoma y la práctica de los Moot Courts”, *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, nº 20, pp. 185-193, 2009.

3 Así, por ejemplo, en el área de Didáctica de la Universidad de Cádiz, se ha llevado a cabo una experiencia consistente en someter a juicio (una parodia de juicio penal) una actividad de innovación docente real. En este procedimiento, los alumnos desarrollaban diferentes papeles (acusación, defensa, testigos, medios de comunicación, etc.), Vid. FERNÁNDEZ NAVAS, M.; ALCARAZ SALARIRCHE, N., “Guías para el juicio: Una actividad de pensamiento crítico”, publicado en abierto en el Repositorio Rodín: <http://rodin.uca.es:80/xmlui/handle/10498/17204> [último acceso 20-11-2015]. En Estados Unidos existen también experiencias de simulación de juicios dirigidas a estudiantes de secundaria para transmitir valores ciudadanos y practicar determinadas competencias; en este sentido, Vid. COVER, M.; MARCUS, S., *Manual for Mock Trial*, Classroom Law Project, 2009, en <http://www.classroomlaw.org/> [último acceso, 24-11-2015].

4 NEIRA LÓPEZ, A., *Op. Cit.*, p. 14 destaca de los *Moot Court* el hecho de que respondan a una visión práctica del Derecho.

5 Poniendo énfasis en la utilidad de esta metodología para aprender competencias necesarias para el ejercicio profesional, Vid. ZÚÑIGA, O.; SAN CRISTÓBAL, S., “Evaluación de conocimientos en las asignaturas de derecho procesal civil y derecho mercantil a través de juicio simulado”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 8, n.º2, 2010, p 200-201.

otros, tomando en consideración los aspectos que se pretende potenciar en función del contexto en el que cada actividad se enmarca. Así, por ejemplo, es necesario determinar si la dinámica es cooperativa o competitiva, si los participantes tienen que improvisar o pueden atenerse a un guión preestablecido elaborado por ellos, si los alumnos asumen siempre el papel de partes o pueden representar otros roles (juez, testigo, perito...), si los casos deben ser reales o hipotéticos⁶, etc.

A la hora de tomar estas decisiones es muy importante asumir las limitaciones del contexto académico en el que la actividad de simulación se desarrolla. Este trabajo es una reflexión sobre el modo en el que cada actividad debe adaptarse a estos límites. Para ello se analizarán cuatro casos concretos procedentes de la auto-observación de la experiencia del autor en varias titulaciones. Tres de estos casos son de simulación de juicios y uno es de simulación de actos de mediación que, aunque no se refiere directamente a la materia objeto de este trabajo, puede proporcionar algunas pautas de interés para programar simulaciones de juicios o experiencias más complejas que abarquen diversos modos de resolver conflictos.

2. PRINCIPALES LIMITACIONES

Infraestructura

La actividad de simulación de juicios requiere de un lugar apropiado, en el que pueda recrearse la distribución del espacio de las salas de los juzgados. A menudo las aulas normales de clase no reúnen las condiciones necesarias para cumplir esta función, aunque en algunos casos podrían prepararse previamente para la actividad (por ejemplo, situando dos pupitres en posiciones de demandante y demandado). En cualquier caso, el aula normal en el que los alumnos tienen sus clases regulares es un espacio del que los alumnos ya se han apropiado simbólicamente, lo que no facilita que se asuman roles totalmente distintos de los habituales.

Todas las experiencias que se detallan en el punto siguiente tuvieron lugar en una sala-seminario de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la UCA, concebida para actividades prácticas diversas. El aula se preparó con antelación emulando la sala de un juzgado (mesa para el juez y, en su caso, el secretario, mesas para las partes, sillas para el público). Es interesante destacar que estas simples modificaciones del espacio a menudo provocaban reacciones de sorpresa de los alumnos cuando entraban en el aula y facilitaban la creación de una cierta atmósfera. En algunos casos, los alumnos aportaban voluntariamente elementos que contribuyeran a este ambiente general (como unas “puñetas” para el juez o una fotografía del Rey); estos pequeños detalles cargan la actividad de emociones positivas, lo cual facilita la interiorización de los contenidos de aprendizaje. Por supuesto, cabe plantearse la posibilidad de que las simulaciones se produzcan en una sala de juicios real en lugar de en un escenario ficticio, aunque esto no se ha producido en las experiencias que se relatan.

Más allá de las necesidades de espacio, este tipo de actividades no tienen grandes necesidades de estructura. Ciertamente, resulta muy oportuno contar con algún espacio virtual que permita la organización del evento *on line*, pero eso actualmente es bastante sencillo, tanto con medios de la Universidad (plataformas virtuales) como incluso utilizando servicios de acceso libre como *googledrive*, que, como se verá, ha tenido un papel importante en la organización previa de la mayoría de las actividades que se describen.

Número de alumnos

Uno de los problemas más importantes que pueden plantearse a la hora de organizar simulaciones

6 MURATH M., M., “La metodología de los juicios simulados como una herramienta eficaz para la enseñanza del Derecho”, *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, vol. 11, n.º21, 2013, p. 126,

de juicios es que el número de alumnos resulte muy elevado. Esta dificultad se planteará de manera muy frecuente en asignaturas troncales u obligatorias de títulos de Grado, pero también puede aparecer en menor medida en asignaturas optativas, cursos de Máster, otros títulos de Postgrado o cursos de verano.

Para afrontar este problema pueden adoptarse diversas medidas: a) ampliar el número de sesiones, lo que puede chocar con las limitaciones de tiempo que se mencionan más adelante; b) multiplicar los roles a desempeñar, incluyendo quizás algunos de menor relevancia, lo que implicaría aceptar distintos niveles de protagonismo entre los alumnos; c) establecer “grupos de trabajo” y responsabilidad colectiva por los resultados⁷ o d) hacer que la actividad se perciba como “voluntaria” -aunque pueda tener un reflejo en la calificación-, de modo que su efecto se restrinja a los alumnos que demuestren algún interés. Lógicamente, cada una de estas opciones presenta ventajas e inconvenientes, que es preciso ponderar en cada caso concreto en función de las prioridades de aprendizaje.

Limites de tiempo

Los problemas relativos al elevado número de alumnos se relacionan con las limitaciones de tiempo, especialmente en los casos en los que la actividad de simulación se inserta en el programa de una asignatura. Idealmente, resulta interesante que todos los alumnos puedan desempeñar papeles significativos (lo que normalmente exigirá varios juicios), que los asuntos se estudien íntegramente -es decir, que se analicen en profundidad desde el punto de vista del derecho sustantivo, del derecho procesal y de la estrategia- y que exista una retroalimentación o revisión previa, de modo que pueda aprenderse de los errores.

En la práctica, esto exigiría un número considerable de sesiones de clase, además de una inversión de tiempo de estudio muy importante. Esto es difícil de conseguir en una asignatura troncal u obligatoria de Grado de tipo convencional, donde hay otros objetivos que cumplir que no estarían cubiertos por la actividad. En estos casos es preferible plantear la actividad de manera modesta, (seleccionando los aspectos que se pretende priorizar), a intentar abarcar todos los conocimientos y competencias posibles al mismo tiempo. Por supuesto, existen otros espacios, como cursos de postgrado, cursos de verano, asignaturas de prácticas, actividades extracurriculares o planteamientos alternativos al Trabajo de Fin de Grado, en donde las limitaciones de tiempo serán menos importantes, aunque lógicamente, siempre habrán de ser tomadas en consideración.

Déficits de conocimientos previos o de desarrollo de competencias

La actividad de simulación también se ve limitada por los conocimientos y competencias de los que disponen los alumnos en el momento de su realización. En ocasiones se aprecian importantes limitaciones, tanto en sus conocimientos efectivos en derecho sustantivo, como en los que se refieren al Derecho Procesal; esto sucede a veces incluso cuando ya se han cursado o se están cursando las asignaturas correspondientes, especialmente en la medida en que los alumnos provengan de formas de enseñanza basadas en la mera memorización o reproducción. Por lo general, existen también limitaciones en las competencias de expresión escrita u oral o en las técnicas de debate en público. Por último, en muchos casos los alumnos no están acostumbrados a mantener una actitud proactiva y creativa en el ámbito académico (ciertamente, los alumnos utilizan la creatividad en otros aspectos de su vida, pero no en las aulas).

Ninguna de estas limitaciones impide que la simulación de juicios sea una actividad provechosa. Simplemente, estos problemas habrán de ser tenidos en cuenta a la hora de programar y evaluar los objetivos de la actividad. Por supuesto, el tiempo disponible afectará también a la intensidad con la

7 Así se establece en la actividad relatada en ZÚÑIGA, O.; SAN CRISTÓBAL, S., *Op. Cit.*, pp. 201-203.

que puedan cubrirse estos problemas.

3. EXPERIENCIAS CONCRETAS:

Como se ha señalado anteriormente, en este trabajo se relatan cuatro experiencias distintas de simulación. Tres de ellas se refieren a simulación de juicios y la otra en realidad es una simulación de mediación, que se expone por si puede aportar algo a posibles actividades más vinculadas al acto del juicio.

Asignatura	Titulación	Cursos académicos	Prioridad de aprendizaje
Prácticas de Derecho Procesal Laboral	Diplomatura en Relaciones Laborales	2009-2010 2010-2011	Ganar familiaridad con la experiencia de intervención en juicio
Derechos Fundamentales de la Relación de Trabajo	Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	2014-2015	Mejorar la capacidad de argumentación
Tutela de los Derechos Laborales (II)	Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	2014-2015	Facilitar la adquisición de conocimientos procesales
El Conflicto Laboral	Máster en Mediación	2014-2015	Analizar la influencia del Derecho en las negociaciones mediadas

Las tres experiencias de simulación de juicio han sido muy distintas, porque en cada una de ellas se pretendía priorizar una serie de competencias respecto a otras. En la enunciación de cada una de estas experiencias se incorpora al título la competencia que en cada caso se consideró más relevante.

3.1. *Ganar familiaridad con la experiencia de intervención en juicio: Prácticas de Derecho Procesal Laboral*

“Prácticas de Derecho Procesal Laboral” era una asignatura exclusivamente práctica de carácter obligatorio que se impartía en el segundo cuatrimestre del tercer curso de la antigua Diplomatura de Relaciones Laborales. En el primer cuatrimestre los alumnos habían recibido clases teóricas de Derecho Procesal Laboral en el marco de una asignatura troncal muy densa que se impartía en el primer cuatrimestre y que tenía una alta tasa de no presentados. La asignatura del segundo cuatrimestre no incluía conocimientos teóricos sino exclusivamente competencias y por este motivo se había optado por un régimen de evaluación continua.

Al tratarse de una asignatura obligatoria, el número de alumnos era muy numeroso, aunque no tanto como en una asignatura de primer curso. De los dos cursos en los que se llevó a cabo la actividad, el primer año participaron 56 alumnos y el segundo año 77. Algunos alumnos se matriculaban de la asignatura de prácticas sin presentarse (o incluso sin matricularse) a la de teoría. Esto implicaba un cierto déficit de conocimientos de Derecho Procesal. En cualquier caso, los alumnos tenían acceso a unos “apuntes” elaborados por el profesor para la asignatura teórica, escritos con una clara finalidad pedagógica, donde podían consultar sus dudas sobre los contenidos del Derecho Procesal para preparar los juicios⁸.

El programa de la asignatura no se dividía en materias cognitivas, sino en cuatro bloques de competencias (redacción de escritos procesales y preprocesales, familiaridad con la práctica del

8 Vid. ÁLVAREZ DEL CUVILLO, A., “Derecho Procesal Laboral”, 2008, en el Repositorio Rodín de la Universidad de Cádiz <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/6871> o en Curso OCW, 2009, <https://ocw.uca.es/course/view.php?id=35> [últimos accesos el 25-11-2015].

proceso, resolución de problemas procesales y argumentación). Las horas de clase se concentraban en un solo día y se hacía un uso flexible del horario, dado que los alumnos a lo largo del curso participaban en actividades diversas: asistencia a juicios sociales y elaboración de una memoria, presentación de escritos procesales y reacción a problemas planteados frente a sus escritos, tutorías obligatorias, clase magistral de argumentación oral, clase magistral de manejo de escritos procesales y, por último, simulación de juicio.

La mayoría de las actividades se desarrollaban en “equipos de trabajo” de 4 a 6 personas que asumían responsabilidad colectiva (11 equipos el primer año y 16 al curso siguiente). En cambio, respecto a la simulación de juicio, la prioridad fue que el trabajo fuera exclusivamente individual. La idea básica era que cada uno de los alumnos preparara su estrategia e intervención como demandante o demandado en un juicio simulado, basado en un caso real (salvaguardando la privacidad de los participantes). A este objetivo se subordinó la programación de la actividad. Así, por ejemplo, se prefirió que el alumno tuviera esta experiencia a que disfrutara de un número mayor de horas de clase; solo se le obligaba a intervenir en el juicio que le había correspondido, aunque cada audiencia era pública para toda la comunidad universitaria y siempre había alumnos de la asignatura que asistían como oyentes para preparar su intervención. La apertura al resto de la comunidad resulta problemática, pero en este caso se debía a la finalidad de emular en la medida de lo posible los retos que pueden plantearse en una situación real.

En la actividad se trabajaban todos los bloques de competencias, pero, en función del contexto se decidió incidir en la “familiaridad con el proceso”. A tal efecto, se intentó emular lo máximo posible la situación real de un juicio. Se reservaron dos mañanas enteras para las sesiones y los juicios estaban programados con un horario similar al que se sigue en los juzgados. La programación incluía una distribución de expedientes reales, horarios, roles y contrincantes; los alumnos no tenían ningún control sobre esta distribución, que llevaba a cabo el profesor, combinando criterios de conveniencia con factores aleatorios. El problema de que el número de alumnos pudiera ser impar se resolvió acudiendo a la figura del demandado ficticio “en rebeldía”.

Los alumnos debían sentarse por sí mismos en el lugar que corresponde a cada parte y traer su propios documentos simulados, testigos y peritos, en función de la estrategia procesal que siguieran. El papel de juez lo desempeñaba el profesor, que además tomaba notas para la posterior evaluación.

La competencia de argumentación tenía también una cierta importancia, pero necesariamente había de trabajarse de manera limitada, al tratarse de un único juicio laboral por cada alumno; en este caso, el énfasis se puso en la exposición clara y ordenada de los argumentos, así como en la elocución, poniéndose como condición para aprobar la actividad que el alumno se abstuviera de leer mecánicamente sus escritos.

La principal disfunción de esta actividad fue que su formato dejaba poco espacio para la retroalimentación (puesto que los juicios se hacían uno detrás de otro y no había un momento para el análisis). En cualquier caso, a los alumnos que lo solicitaron se les hizo una crítica constructiva en función de las anotaciones que se habían hecho durante su actividad.

3.2. Mejorar la capacidad de argumentación: Derechos Fundamentales de la Relación de Trabajo

La asignatura “Derechos Fundamentales de la Relación de Trabajo” es una optativa que se imparte desde hace varios años en el cuarto curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos⁹ y que se rige por un sistema de evaluación continua. En esta asignatura se estudia la incidencia de los derechos fundamentales llamados “inespecíficos” en el ámbito laboral y, además, se pone énfasis en dos tipos de competencias: el manejo “inteligente” de sentencias judiciales y la

9 Vid. ÁLVAREZ DEL CUVILLO, A., “Derechos Fundamentales en la Relación de Trabajo”, Curso OCW (2013-2014), <https://ocw.uca.es/course/view.php?id=57> [último acceso el 25-11-2015]

argumentación escrita.

La simulación de juicios se introdujo por primera vez en el Curso 2014/2015, al hilo de una circunstancia completamente anecdótica. En efecto, aquel año, la distribución del horario establecida por el centro implicaba que durante un solo día del curso era necesario acumular cuatro horas seguidas de clase. En este contexto no parecía apropiado desarrollar una clase similar a las demás, ni siquiera con el sistema especialmente dinámico que se sigue en la asignatura (trabajo sobre casos concretos y sentencias a partir de lectura previa obligatoria de los materiales docentes).

Esta situación coincide con la cercanía en el tiempo de la Sentencia *Eweida* del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (2013). Dicha sentencia acumula cuatro asuntos diferentes relacionados con el ejercicio de la libertad religiosa en el trabajo, materia que, de acuerdo con el cronograma, se impartía poco antes de la sesión de cuatro horas de clase.

Así pues, se decidió construir un ejercicio de simulación basado en los cuatro casos que se plantean en esta sentencia. En este ejercicio, no se pretendía en absoluto obtener ninguna familiaridad respecto a la aplicación de la normativa procesal o a la práctica real del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, sino que el énfasis estaba en la aplicación efectiva de técnicas de argumentación. Así pues, el “juicio” se presentaba de una manera descontextualizada, como un debate jurídico al estilo de los *Moot Court*, sin una normativa procesal determinada. De hecho, se permitían utilizar argumentos relacionados con el derecho interno. De este modo, ni el déficit de conocimientos sobre derecho procesal laboral (que en el nuevo plan se estudia fundamentalmente en el segundo cuatrimestre) ni el desconocimiento de la normativa procesal interna de el TEDH influyeron negativamente en la experiencia.

El número de alumnos matriculados era de 27, sucediendo que la asistencia habitual a clase era algo menor. La simulación se planteó como “una actividad más” de la evaluación continua, como el resto de ejercicios que se planteaban en clase. Por este motivo se estableció adecuado plantear, en principio, un total 5 roles por caso: un demandante, un demandado y tres “jurados de la argumentación”. Cada uno de los jurados se encargaba de anotar críticas positivas y negativas respecto de un aspecto de la argumentación de sus compañeros (invención de los argumentos, disposición y elocución). Finalmente, el número de participantes fue de 23, lo que obligó a compartir algunos roles, de parte o jurado, en algunos casos.

En este caso se decidió que los alumnos eligieran los roles de manera voluntaria, apuntando su nombre en un documento de *googledrive* (la prioridad se basaba en el orden en el que los alumnos se habían apuntado). De este modo, podían escoger el caso que les pareciera más interesante y optar por el papel en el que se sintieran más cómodos, dado que los alumnos no estaban especialmente entrenados en técnicas de debate; en este contexto, esta decisión tiende a facilitar el desarrollo de la competencia de argumentación en detrimento de la adquisición de familiaridad con los retos que pueden plantearse en un juicio, que en este caso no se había decidido enfatizar.

La actividad no tuvo un carácter competitivo, para evitar que el miedo al fracaso limitara la asunción de riesgos y se convirtiera en un obstáculo para el aprendizaje. Ciertamente, las partes en conflicto tenían que entrar en un debate real (es decir, no actuaban de manera coordinada en un diálogo previamente acordado), puesto que esta circunstancia estimula el desarrollo de las habilidades de argumentación. No obstante, se subrayó el hecho de que una intervención brillante por uno de los intervinientes no implicaba una mala evaluación del alumno que apareciera como adversario. Por otra parte, también se enfatizó que las críticas que plantearan los “jurados de la argumentación” debían ser constructivas y positivas para el aprendizaje y que no afectaban de ningún modo a la evaluación. La crítica realizada por los alumnos permitía el desarrollo de un cierto debate reflexivo después de cada juicio, en el que también el profesor podía aportar alguna

retroalimentación; ciertamente, el tiempo para desarrollar este debate era limitado, pero suficiente como para que existiera una reflexión sobre la experiencia.

En este caso, la evaluación de la actividad era sencilla, porque la asignatura incluía un buen número de ejercicios de evaluación continua, de modo que la simulación de juicio tenía un efecto muy moderado sobre la calificación final. En este ejercicio en concreto, la valoración negativa de los malos resultados -como sucede en un “examen”- podía contraproducente para el proceso de aprendizaje, porque podía incrementar el “miedo escénico”, limitando la asunción de riesgos. Así pues, se decidió valorar positivamente la mera participación en la actividad, siempre que se demostrara un interés y esfuerzo real, con independencia de los resultados; por otra parte, en los casos en los que los resultados fueron especialmente buenos, esto implicó una valoración positiva adicional.

La actividad fue valorada muy positivamente por los alumnos. Curiosamente, varios de ellos manifestaron espontáneamente que les había sido más útil para mejorar la capacidad de argumentación escrita que los ejercicios escritos que se habían hecho durante el curso. Probablemente esto se debe a que el medio oral se encuentra mucho más próximo a su experiencia real y cotidiana de argumentación, pero también porque la dinámica de la actividad facilitaba la retroalimentación colectiva. En este contexto, los parámetros que se habían dado anteriormente sobre invención de los argumentos, orden y disposición del discurso y elocución se entendían mucho más claramente cuando se intentaban proyectar sobre la argumentación realizada verbalmente por las partes. Por otra parte, de acuerdo con estas impresiones cualitativas de los alumnos, la simulación se había mostrado muy apropiada para facilitar la comprensión de la materia teórica¹⁰. Por todo ello, aunque la actividad había surgido, como se ha dicho, de una circunstancia anecdótica, se ha incorporado al cronograma de la asignatura para el curso siguiente.

3.3. Facilitar la adquisición de conocimientos procesales: Tutela de los Derechos Laborales (II)

La asignatura de “tutela de los derechos laborales” se imparte actualmente en cuarto curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos y está dividida en dos asignaturas semestrales. La asignatura del primer semestre (Tutela I) se dedica al Derecho Sancionador del Trabajo y a la parte introductoria del Derecho Procesal Laboral; por su parte, la asignatura del segundo semestre (Tutela II) se centra exclusivamente en aspectos procesales, ocupándose tanto del proceso ordinario como de las modalidades procesales especiales.

En el marco de esta segunda asignatura, se dedicó en el cronograma un solo día a la “simulación de juicio de despido”. El número de alumnos matriculados era de 133, divididos en dos turnos, de mañana y tarde; no obstante, la asistencia a clase era mucho más reducida. Cada sesión de clase duraba dos horas, por lo que, en realidad, el tiempo total para desarrollar todos los juicios era de cuatro horas.

En este caso concreto, las limitaciones del contexto eran muy significativas: el número de alumnos era extremadamente alto, el tiempo para los juicios muy reducido, los conocimientos procesales eran escasos (porque aún estaban cursando la única asignatura de su titulación donde se ven aspectos procesales) e incluso se detectaron fallos importantes en la asimilación del derecho sustantivo, probablemente porque el despido, a pesar de su enorme importancia, tiende a explicarse al final del curso en la asignatura de Derecho del Trabajo.

El ejercicio de simulación se enmarcaba en un sistema voluntario de evaluación continua que podía implicar subidas significativas de la nota, pero solo para los alumnos que hubieran obtenido al

10 En este sentido, *Vid.* MC ELROY, L. T., “From grimm to glory: Simulated oral argument as a component of legal education’s signature pedagogy”, *Indiana Law Journal*, vol. 84, n.º 2, 2009, pp. 589-636.

menos un cuatro en el examen final. En todo caso, este sistema incluía un número elevado de actividades, por lo que la incidencia en la calificación era relativamente baja. Por todo ello, la participación fue reducida en relación al número de alumnos matriculados, si bien esto no podía preverse con exactitud en el momento de diseño de la actividad.

La opción del profesor, una vez más, que todos los alumnos participantes pudieran tener al menos algún papel en el juicio simulado, más allá del rol de espectador pasivo, aunque ello implicara sacrificar en alguna medida la profundidad de la experiencia.

Para ello se hizo necesario expandir el horario en el que los juicios se podían desarrollar (lógicamente, a costa de una ampliación del trabajo del profesor). Esto se hizo para permitir que la mayor parte de los alumnos pudieran participar si así lo deseaban. A partir de esta expansión del horario, quedaron disponibles 22 franjas de 20 minutos cada una, lo que permitía desarrollar hasta 22 juicios. Durante todo este período, la audiencia era pública, por lo que los alumnos podían asistir libremente a los juicios como oyentes; en este caso era habitual que los alumnos que vinieron a los juicios se quedaran a ver a los de sus compañeros de las franjas más inmediatas.

El número de alumnos potenciales seguía siendo muy alto para este número de juicios, por lo que se decidió que estos se inscribieran en grupos de hasta cinco personas (de modo que los participantes potenciales pudieran llegar hasta 110). La inscripción se realizó a través de un enlace abierto de *googledrive*, en donde los alumnos escribían los nombres de los miembros del grupo en la franja horaria que consideraran más oportuna.

En la práctica, al tratarse de una actividad voluntaria en el marco de un sistema de evaluación continua que no seguían todos los alumnos, la participación fue mucho más baja, por lo que realmente se inscribieron 49 participantes, divididos en 10 grupos y no fue necesario cubrir todo el horario expandido previsto inicialmente. De hecho, dos grupos que estaban inicialmente inscritos no comparecieron finalmente; esta anomalía no ha sucedido en ninguna otra de las experiencias de simulación que se relatan, pero debe tomarse en consideración para actividades futuras, dado que la inscripción debe implicar algún tipo de compromiso para los alumnos (puesto que implica la reserva de una franja horaria a todos los efectos).

En esta experiencia de simulación, las limitaciones eran bastante grandes, por lo que los objetivos fueron más modestos que en las actividades anteriores.

Las asignaturas de Tutela presentan una gran dificultad para los alumnos del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, porque estas son las únicas en las que se trabaja con contenidos de Derecho Procesal. Estos contenidos resultan especialmente difíciles de comprender para los alumnos, porque son muy abstractos y utilizan un lenguaje especializado y aparentemente alejado de la vida cotidiana. En efecto, los conceptos de derecho sustantivo (como las modalidades contractuales, las prestaciones de seguridad social o la jornada de trabajo) están mucho más conectados con la experiencia vital de los alumnos y, por tanto, son más fáciles de comprender. En cambio, los conceptos de Derecho Procesal pertenecen a un “sistema experto”¹¹ muy singular y especializado. Por este motivo, resultan más difíciles de interiorizar por parte de los alumnos que, a menudo, intentan memorizar la materia mecánicamente sin éxito.

Así pues, la prioridad de esta actividad de simulación fue facilitar la adquisición de los conocimientos procesales, haciendo que se “encarnen” de algún modo en la experiencia directa de los alumnos. Por supuesto, la familiaridad con el acto del juicio era importante (como sucedía en la actividad descrita en el epígrafe 3.1), pero en este caso estaba al servicio de la adquisición de

11 Sobre el concepto de “sistema experto”, *Vid. GUIDDENS, A., The Consequences of Modernity*, Polity Press, 1991, p. 27.

conceptos teóricos; no se pretendía, por tanto, emular los retos que pueden plantearse a los profesionales, sino simplemente la interiorización del conocimiento. Por otra parte, la actividad no permitía profundizar de manera muy compleja en la argumentación jurídica (debido a que estas competencias no se habían podido trabajar específicamente en clase, al contrario que en la optativa referida en 3.2), aunque sí planteaba la necesidad de construir argumentos apropiados y ordenarlos y exponerlos de manera correcta.

Por estos motivos, no se consideró oportuno recrear determinados retos que plantea la intervención oral en juicio, como el hecho de que el caso venga dado o la necesidad de reaccionar de manera improvisada ante las alegaciones y pruebas presentadas por la parte contraria.

En este contexto, los grupos se definieron de manera cooperativa. Cada grupo tenía que preparar un juicio de despido y repartir los roles entre los participantes, responsabilizándose del resultado global. Al contrario que en la actividad descrita en 3.1, donde los participantes siempre actuaban como partes, en este caso resultaba interesante que también asumieran otros papeles como el de juez, testigo o perito, para facilitar la comprensión global del funcionamiento de los juicios laborales. La interacción entre las partes podía estar predeterminada por una suerte de guión del juicio elaborado por el grupo, puesto que en este caso la clave era la demostración de conocimientos y no el desarrollo de la capacidad de reacción.

En esta actividad los alumnos no recibían un expediente dado (como en 3.1), sino que tenían libertad para inventar el caso según sus preferencias. En todo caso, puede ser interesante combinar esta actividad con otras, de modo que puedan utilizarse cartas de despido o demandas.

El balance de esta actividad fue relativamente positivo, dado que los objetivos eran más modestos que en las anteriores. Ciertamente, la baja participación de los alumnos es un dato negativo, pero, por otra parte, esto permitió la liberación de franjas horarias para que el profesor proporcionara retroalimentación a los alumnos interesados en conocer los errores procesales y de retórica que habían podido cometer. No obstante, cabe plantearse un modelo diferente para este contexto, en el que se limite el número de juicios y de alumnos participantes activos en la simulación, para permitir una mayor profundización. En este caso, los demás alumnos participantes en la actividad podrían asumir el rol de observadores y redactar un informe crítico sobre determinados aspectos contemplados en el juicio, como problemas de aplicación de la norma procesal (por ejemplo, que se llame a una de las partes como testigo o que una parte pida el interrogatorio de sí misma), defectos en la retórica o elementos de estrategia procesal. Otra posibilidad adicional sería que algunos alumnos quedaran liberados de la representación elaborando los materiales necesarios para preparar el juicio, como las cartas de despido o las demandas.

3.4. Observar la influencia del derecho en la negociación de conflictos laborales individuales en sede de mediación

Como ya se ha indicado, esta experiencia no es una actividad de simulación de juicios, sino de actos de mediación previos a la vía judicial. La actividad se desarrolló durante el curso 2014/2015 en el seno de la asignatura “El Conflicto Laboral” del Máster de Mediación de la UCA. En este caso el número de alumnos era muy reducido (asistieron 18 de los 20 alumnos potenciales), pero la mayoría de ellos carecían de conocimientos específicos sobre el Derecho del Trabajo español, por venir de titulaciones no jurídicas (la mayoría) o, en algunos casos, de países latinoamericanos.

En este caso se plantearon dos conflictos laborales individuales (uno sobre determinación de fecha de vacaciones y otro sobre reducción unilateral del salario). Estos conflictos estaban basados en dos casos reales observados en una investigación cualitativa llevada a cabo sobre esta misma materia¹²,

12 ÁLVAREZ DEL CUVILLO, A., “La influencia del Derecho Laboral en la mediación aplicada a conflictos individuales de trabajo: estudio cualitativo en el ámbito del SERCLA”, *Temas laborales*, n.º 129, 2015, pp. 13-54.

aunque se modificaron los datos con objeto de garantizar la privacidad de los participantes.

Aunque en este caso no tenía especial relevancia la emulación del marco institucional, el reparto de roles se basó en el modelo del Sistema Extrajudicial de Resolución de Conflictos Laborales de Andalucía (SERCLA). Así pues, en cada conflicto podía haber un equipo de mediación de tres personas (dos mediadores y un secretario), un empresario, un trabajador, un asesor jurídico por cada parte y varios observadores (para el proceso de retroalimentación posterior). Al igual que en los casos anteriores, los roles eran escogidos por los alumnos a través de un enlace abierto de *googledrive*, con la indicación de que los papeles más cercanos al Derecho fueran representados por graduados en titulaciones jurídicas.

Al contrario que en la actividad descrita en el epígrafe anterior, en este caso el desarrollo del acto era completamente espontáneo, aunque lógicamente, la improvisación estaba estructurada por una serie de materiales aportados a los alumnos con antelación.

Entre estos materiales, a cada uno de los participantes se le proporcionó un documento de una sola página con indicaciones para la interpretación de su rol, similares a las “fichas de personaje” propias de los juegos de rol en vivo (Live Action Role-Playing Games o LARPs)¹³. Los juegos de rol surgieron a mediados de los setenta con una finalidad exclusivamente lúdica, pero en la actualidad se utilizan también como herramientas pedagógicas en distintos ámbitos educativos¹⁴. En este caso, la “ficha de personaje” incluía las motivaciones y objetivos de cada uno de los participantes, alguna información del personaje o de otros (como “secretos” o “debilidades” que tienen valor en la negociación) y, en el caso de los roles más jurídicos (secretario, asesores y observadores) se incluían breves descripciones de las normas jurídicas aplicables al caso. A las partes y a los mediadores no se les daba especial conocimiento jurídico para poder observar las diferencias que podían producirse en la interpretación de la realidad.

Estas “fichas de personaje” son especialmente útiles para la recreación en el aula de procesos de negociación o mediación, pero también podrían resultar interesantes en la simulación de procesos judiciales de especial complejidad (por ejemplo, para determinar la actitud de los testigos o peritos o para plantear posibilidades de acuerdo entre las partes).

Por otra parte, en esta actividad se siguió expresamente una pauta extraída del teatro improvisado, que es la llamada regla “Sí, y...” (“Yes... and”)¹⁵. En el teatro improvisado, la historia no está predeterminada, sino que se construye en el momento de la representación a partir de una situación de conflicto entre los personajes. La regla “Sí, y...” implica que los actores deben respetar la

13 Los “juegos de rol” son actividades lúdicas cooperativas o parcialmente competitivas en las que un grupo de jugadores, normalmente guiados por un narrador, director o coordinador de juego (“máster”) interpretan personajes con objeto de desarrollar una ficción compartida o historia colectiva en un contexto imaginario. *Vid.* SOARES, A. N.; GAZZINELLI, M. F.; DE SOUZA, V.; LOBATO ARAÚJO, L. H., “The Role Playing Game (RPG) as a pedagogical strategy in the training of the nurse: an experience report on the creation of a game”, *Texto & Contexto - Enfermagem*, vol. 24, 2015, scielo, p. 601. Los juegos de rol más tradicionales se desarrollan en torno a una mesa, donde los participantes van interpretando sus personajes o construyendo la historia de manera oral; esta historia normalmente incluye elipsis o saltos temporales como los que se plantean en la literatura o el cine. En cambio, los juegos de rol “en vivo” se escenifican en tiempo real, de un modo similar a lo que sucede en las improvisaciones teatrales, pero con unas “reglas” para determinar los resultados de actividades sometidas a incertidumbre.

14 Sobre los usos educativos del “rol en vivo” en el ámbito escolar, *Vid.* MOCHOCKI, M., “Edu-Larp as Revision of Subject-Matter Knowledge”, *International Journal of Role-Playing*, vol. 1, n.º 4, 2013, pp. 55-75. Por otra parte, en el ámbito jurídico (para reflexionar sobre la prohibición de tortura en el marco de una asignatura de análisis económico del Derecho), *Vid.* FERREIRA RIBEIRO, G., “Role-Playing Games as an Alternative Method for the Crisis in Legal Teaching: the Case of the Prohibition of Torture and L&E”, *Economic Analysis of Law Review*, 2010, pp. 179-187.

15 MOSHAVI, D., “«Yes and...»: Introducing Improvisational Theatre Techniques to the Management Classroom”, *Journal of Management Education*, vol. 25, n.º 4, 2001.

realidad creada por sus compañeros, añadiendo lo que resulte oportuno, para que la ficción compartida no pierda sentido y al mismo tiempo se enriquezca. En este caso, se consideró oportuno incorporar esta regla, porque la información sobre el conflicto proporcionada en las “fichas de personaje” nunca podía ser completa. La pauta es difícil de explicar en abstracto, pero los alumnos la aplicaron de manera muy apropiada gracias a su esfuerzo por sostener la historia compartida. Ciertamente, es posible que una de las partes niegue radicalmente los hechos afirmados por la contraria, pero resulta más realista -y, por otra parte, más apropiado para desarrollar las habilidades propias de la profesión del mediador-, que simplemente se proporcione una perspectiva o interpretación distinta sobre lo que la otra parte ha dicho. Aplicar esta regla al ámbito de la simulación de juicios parece más complicado, por diversos motivos, pero merece la pena reflexionar sobre ella para poder reaccionar a posibles problemas que puedan producirse por la introducción de hechos nuevos en el proceso (debe recordarse que, por ejemplo, en los juicios sociales la contestación a la demanda se realiza en el acto del juicio oral).

La simulación de mediación se mostró muy provechosa para el propósito que se pretendía, que era la comprensión de la influencia “en la sombra” del Derecho del Trabajo en procesos de negociación individual. Por otra parte, aunque en este caso no se pretendía profundizar en ello, esta actividad abre la posibilidad de organizar simulaciones de situaciones de negociación (individual o colectiva) en el ámbito de titulaciones jurídicas, con la finalidad de comprender el funcionamiento del derecho sustantivo.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo pone de manifiesto la enorme potencialidad que tiene la actividad de “simulación de juicios” como herramienta docente, que permite desarrollar diversos conocimientos, competencias y aptitudes muy relevantes, especialmente -aunque no exclusivamente- en el ámbito de las enseñanzas jurídicas.

No obstante lo anterior, en el momento de diseñar cada actividad concreta de simulación es preciso tomar en consideración determinadas limitaciones del contexto (infraestructura, número de alumnos, tiempo disponible, conocimientos previos de los estudiantes...), que impiden que todas estas potencialidades puedan desarrollarse con la misma intensidad en cada ejercicio de simulación. Por consiguiente, es preciso hacer determinadas elecciones basadas en prioridades de aprendizaje, que implican fortalecer determinados aspectos en detrimento de otros. Estas prioridades de aprendizaje dependen del contenido y del contexto de cada asignatura y no solo de las preferencias del profesor.

Esta idea se ilustra con el relato de tres experiencias de simulación de juicios realizadas por el autor en tres asignaturas y contextos muy diferentes. En cada una de estas experiencias se define una prioridad distinta (ganar familiaridad con retos reales que pueden plantearse a los profesionales, desarrollar la capacidad de argumentación y facilitar la asimilación de conceptos teóricos). Estas prioridades, unidas al contexto general de la asignatura, como el número de alumnos o la importancia de la actividad de simulación en la valoración global, determinan diseños muy diferentes. Esta reflexión puede ayudar a otros profesores a definir actividades de simulación distintas para realidades diversas de las que aquí se tratan.

Por último, se describe una actividad de simulación de mediación laboral. Esta experiencia permite plantear nuevas reflexiones respecto a la posible incorporación de técnicas derivadas del teatro improvisado o de los juegos de rol en vivo a supuestos de simulación judicial más complejos que los que aquí se relatan. Por otra parte, también se plantea la posibilidad de establecer en el futuro simulaciones de negociaciones individuales o colectivas con objeto de facilitar la comprensión del derecho sustantivo.