



La asistencia a juicios y su simulación como nuevos métodos de aprendizaje del Derecho procesal

Rafael Bellido Penadés

Universidad de Valencia

Resumen: El presente artículo tiene como fin analizar dos métodos de enseñanza en los que el alumno participa de forma activa: la asistencia a juicios y la simulación de procesos. Estas actividades producen buenos resultados en el aprendizaje del Derecho Procesal, según se desprende de diferentes encuestas en las que se evalúan algunas experiencias docentes.

Palabras clave: Innovación docente. Asistencia a juicios. Simulación de procesos. Participación activa de los alumnos. Adquisición de competencias. Espacio Europeo de Educación Superior

Abstract: This article aims to analyze two methods of teaching in which the student participates actively: visits to the Courts of Justice and simulated court cases. These activities produce good results in the learning of procedural law, as is apparent from different surveys that some teaching experiences are evaluated.

Keywords: Teaching innovation. Simulated court cases. Active student participation. Acquisition of skills. European Higher Education Area.

INTRODUCCIÓN: EL CAMBIO EN EL MODELO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DEL DERECHO

En el ámbito de la educación y de la pedagogía viene reclamándose desde hace tiempo un cambio en el modelo educativo, postulándose un cambio en el sujeto central del proceso de aprendizaje, que debe pasar del profesor y su enseñanza al alumno y su aprendizaje. Al mismo tiempo se postula un cambio en los propios objetivos del aprendizaje, de forma que el objetivo predominante del aprendizaje deja de ser la adquisición de conocimientos o saberes en sí mismos considerados, para centrarse en la adquisición de competencias y habilidades por los alumnos. Lógicamente, el cambio de objetivos genera la necesidad de modificaciones y reformas en los métodos docentes necesarios para conseguirlos, que deben centrarse en los de carácter práctico y en los que se potencie la participación activa del alumno.

Es importante en este sentido poner de relieve que potenciar la participación activa del estudiante en el aprendizaje, cualquiera que sea la disciplina de que se trate,

es una de las garantías hacia los buenos resultados del aprendizaje, según se deriva de estudios de neurólogos y científicos de las últimas décadas del siglo XX¹.

Siendo la duración o carácter perenne del aprendizaje una de las notas características de su calidad², se defiende que en los métodos de enseñanza con participación activa del alumno la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso, lo que conduce a que sean más formativos y a que generen un aprendizaje más profundo, significativo y duradero y a que facilite la transferencia a contextos más heterogéneos³.

Así mismo, en los distintos informes realizados para valorar la calidad de la educación universitaria y, en especial, de la docencia en Derecho (Informe Higher, encuesta de la ANECA, encuesta de la Universidad Pompeu Fabra y encuesta de la Universidad Carlos III), se ha puesto de manifiesto la necesidad de una mayor formación práctica y de una formación en competencias de los titulados en Derecho.

Por lo demás, en el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación se constata tanto ese giro desde el conocimiento o saber a la competencia, como la necesidad de una mayor formación práctica en los estudios universitarios en Derecho.

Siendo esta la situación, parece razonable indagar sobre los nuevos métodos docentes que pueden permitir a los alumnos de Derecho Procesal mejores resultados de aprendizaje.

NUEVOS MÉTODOS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL, EN ESPECIAL, LA ASISTENCIA A JUICIOS Y SU SIMULACIÓN

Para la enseñanza y aprendizaje del Derecho Procesal no existe un único método docente válido, siendo variados los métodos que pueden utilizarse para el aprendizaje de esta disciplina. De hecho se ha puesto de manifiesto en distintos entornos la conveniencia de la conjugación de métodos docentes diferentes⁴ e, incluso, la necesidad de la combinación de distintos métodos para la consecución de buenos resultados. En este sentido, se ha afirmado que cada método es bueno para

¹ F. Barkley, E/Cross, K. P./Major, C. H., *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Ministerio de Educación y Ciencia, Morata, 2007, p. 22.

² En este sentido, Bain, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universitat de València, 2007, cap. 5, pp. 3 y 6, narra que en el estudio que efectuó su equipo de investigación sobre la calidad de la docencia universitaria su equipo concluyó que debía concederse la consideración de profesor universitario extraordinario a los profesores que tuvieran gran éxito en ayudar a los estudiantes a aprender y que consiguieran que el aprendizaje de éstos fuera duradero.

³ March Fernández, A., "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio SXXI*, 24-2006, p. 42.

⁴ Cfr. Aguilera Morales, M., "Una propuesta para la docencia del Derecho Procesal basada en el uso de expedientes procesales", en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., p. 505.

determinadas situaciones de enseñanza/aprendizaje, sin que ningún método sea bueno para todas, de forma que el uso de un solo método resulta incompatible con la pluralidad de metas y objetivos que los profesores y estudiantes persiguen alcanzar ⁵.

En este contexto conviene señalar que, con buen sentido, se ha puesto de relieve que, aún cuando resulte acertada la nueva orientación hacia el aprendizaje basado en competencias, tampoco se debe abandonar la clase magistral, que bien ejecutada, puede desempeñar una importante función para transmitir una información común a la totalidad de los estudiantes de un curso⁶, especialmente entiende quien suscribe estas páginas, cuando el número de éstos sea elevado.

Parafraseando a LAVILLA, se podría decir que lo que el aprendizaje por competencias gana en profundidad (el método del caso en el autor), lo pierde en extensión respecto de la enseñanza mediante la clase magistral⁷ convenientemente aderezada y ejecutada. Así, la clase magistral es un adecuado método para adquisición de los conceptos básicos de la asignatura, en los que se puede profundizar mediante metodologías diversas y de carácter predominantemente práctico. Así mismo, si ésta se prepara convenientemente y la exposición se saltea con preguntas y ejemplos de casos reales recientes, la lección magistral tampoco se debe descartar de entre los métodos docentes de aprendizaje del Derecho Procesal.

Con todo, de entre los nuevos métodos de aprendizaje del Derecho Procesal la asistencia a juicios reales y la simulación de procesos han merecido la atención de gran parte del profesorado universitario especialista en Derecho Procesal. Prueba de ello es que buena parte de las ponencias realizadas en el marco de las "I Jornadas estatales de Innovación Docente en Derecho Procesal", celebradas en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Rovira i Virgili los días 17 y 18 de diciembre de 2010 se ocupaban con mayor o menor extensión de estos métodos docentes ⁸.

⁵ March Fernández, A., "Metodologías activas...", ob. cit., pp. 41-42.

⁶ "Análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las Metodologías Educativas en las Universidades", en "Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Documentación complementaria", Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006, p. 171.

⁷ LAVILLA, J., Sobre el "Case-Method" para la enseñanza del Derecho: la experiencia de la "Harvard Law School", Revista de Administración Pública, n-um. 117, septiembre-diciembre, 1998, pp. 433.

⁸ Garcandía González, P. M. Y Liébana Ortiz, J. C., "La 'nueva' enseñanza del Derecho Procesal (II): Aproximación a la metodología docente a través de varias propuestas prácticas", en *El aprendizaje del Derecho Procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria* (Dir. Picó i Junoy, J.), Bosch, 2011, pp. 280-281; Cámara Ruiz, J., "Herramientas y técnicas para la docencia del Derecho Procesal", en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 294-300; Sigüenza López, J., "Buenas prácticas para la enseñanza del Derecho Procesal", en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 305 y ss.; Garcimartín Montero, R., Gutiérrez Sanz, M^a. R., y Martínez Carnicer, C., "La práctica forense como instrumento docente en la enseñanza del Derecho Procesal", en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 327 y ss.; Aguilera Morales, M., "Una propuesta para la docencia del Derecho Procesal basada en el uso de expedientes procesales", en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 503 y ss.

Igualmente, tanto la asistencia a juicios reales⁹ como la simulación de procesos¹⁰ han sido objeto de exposición y análisis de los profesores universitarios en revistas especializadas.

En mi opinión, ambas técnicas docentes resultan de gran interés para el aprendizaje del Derecho Procesal, pasando a continuación a ocuparnos de las mismas. No obstante, deseo anticipar una conclusión, que la utilidad de estos métodos docentes tiene como una de sus principales causas el hecho de que son técnicas que sitúan al alumno en un contexto real, siendo un principio reciamente arraigado en el ámbito de la educación y de la pedagogía la gran eficacia de los resultados de aprendizaje obtenidos en un contexto realista¹¹. Por lo demás, también se debe adelantar que, en mi opinión, la asistencias a juicios y el visionado de grabaciones de las actuaciones orales de los mismos resultan de especial interés en las asignaturas de Derecho Procesal Civil y de Derecho Procesal Penal, en las que se realiza un análisis y aprendizaje más profundo sobre las respectivas clases de procesos y procedimientos.

La asistencia a juicios

La asistencia a juicios en la sede los órganos judiciales en la que se celebran aquellos en la realidad es una técnica docente de indudable utilidad, como en breve se verá. Sin embargo, el adelanto de las tecnologías permite en la actualidad la grabación de las actuaciones orales realizadas en la realidad y el visionado de las grabaciones en las aulas universitarias, lo que constituye una especie de “asistencia virtual” a los mismos, con algunas ventajas sobre la asistencia real.

- **La asistencia a juicios reales**

La asistencia a juicios reales es un método altamente adecuado para el aprendizaje del Derecho Procesal. Para determinar el nivel de eficacia de este método de aprendizaje son distintas las opiniones a valorar. Pero, sin duda, una de las fuentes de información relevantes al respecto es la opinión de los destinatarios del aprendizaje, los estudiantes o alumnos de Derecho Procesal. Para el conocimiento de este aspecto resulta de gran interés la encuesta realizada por un pequeño grupo de profesores de Derecho Procesal, de la que dieron cuenta en una revista especializada y cuyos resultados básicos se exponen a continuación¹².

⁹ Gutiérrez Berlinches/de Prada Rodríguez/Cubillo López, *Las visitas a los Juzgados como actividad práctica para la docencia del Derecho Procesal*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación educativa, Núm. 2, junio de 2010, pp. 111-122.

¹⁰ GONZÁLEZ G./ÁLVAREZ S./ PÉREZ B./ÁLVAREZ F./SANJURJO R./FERNÁNDEZ C., *Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de Derecho Procesal en el EEES*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación educativa, Núm. 2, junio de 2010, pp. 81-92.

¹¹ Cfr. F. BARKLEY, E/CROSS, K. P./MAJOR, C. H., *Técnicas de aprendizaje ...*, ob. cit., p. 137; BAIN, K, *Lo que hacen los mejores profesores ...*, ob. cit., cap. 5, p. 3 y MARCH FERNÁNDEZ, A., “Metodologías activas...”, ob. cit., pp. 38 y 43.

¹² GUTIÉRREZ BERLINCHES/DE PRADA RODRÍGUEZ/CUBILLO LÓPEZ, *Las visitas a los Juzgados ...*, ob. cit., pp. 111-122.

Se trata de una encuesta realizada a finales del curso académico 2008/2009 entre alumnos de últimos cursos de la Licenciatura en Derecho y que resulta bastante representativa, dados los resultados obtenidos, ya que contestaron 327 alumnos. La encuesta constaba de diez preguntas sobre la actividad de asistencia a actuaciones orales de juicios reales, que en la mayoría de los casos podían responderse con una escala de 1-5, según el grado de interés o de utilidad de la actividad fuera “nada o ninguno” (1), “poco” (2), “normal o medio” (3), “bastante” (4) o “muy o mucho” (5).

Por una parte, se efectuaban unas preguntas de carácter general sobre el interés de la actividad en sí misma considerada.

La pregunta 1 era del siguiente tenor “como alumno de Derecho Procesal, ¿le parece interesante asistir a los juzgados para ver cómo se desarrollan algunas actuaciones orales, como una audiencia previa o una vista, etc.?”. Así mismo, la pregunta 2 era “¿considera que es una actividad útil para entender mejor los conceptos básicos de la asignatura?. Por su parte, en la pregunta 8 se decía “si ha acudido a estas visitas, ¿ha salido satisfecho después? (si no acudió, no conteste la pregunta)”.

Las respuestas mostraban un elevado grado de satisfacción con la actividad de asistencia a juicios reales. Así, en una escala de 1 a 5, la nota media de la pregunta 1 es de 4´73 y la de la pregunta 2 de 4´64. Por su parte, la nota media de la pregunta 8 fue de 4´39.

Con posterioridad, se realizaban dos preguntas relativas a la frecuencia con la que debía realizarse la actividad y al período de tiempo que se consideraba más adecuado para ello.

Así, la pregunta 3 inquiría: “¿cree que es suficiente acudir una o dos veces durante el curso o preferiría que se organizaran más visitas?”. Por su parte, la pregunta 4 era: “¿cuándo considera que es más útil realizar esta actividad: al final del curso o hacia mitad de las explicaciones?”.

Con relación a la pregunta 3, sólo un 23´55 % consideraba que bastaría con una o dos visitas a los juzgados, mientras que el 75´23 % opinaba mejor realizar algunas visitas más. Por su lado, respecto a la cuestión 4, el 23´55 % entendía que es mejor realizarla a final de curso, mientras que el 73´39 % consideraba mejor hacerla a la mitad.

Junto a las anteriores cuestiones, otras preguntas se referían al modo de desarrollo de la actividad, refiriéndose algunas de ellas, ya a la realización de la actividad en sí misma, ya a la oportunidad o conveniencia de realizar algunas actuaciones con anterioridad, a fin de prepararla, o con posterioridad, con el objeto de consolidar el aprendizaje.

Así, la pregunta 5 se refería a la conveniencia de realizar o no alguna actuación de preparación de la actividad. En concreto, se decía: “¿le parece conveniente que el profesor explique antes en clase qué actuaciones van a presenciarse y/o que les proporcione copia de algunos expedientes?”. La nota media de las respuestas sobre esta pregunta también era alta, de 4’37.

En cambio, otras preguntas se referían a la propia forma de realizar la actividad en el momento de llevarla a cabo, planteándose cuestiones que pudieran afectar a la calidad del resultado obtenido. En este sentido, la pregunta 6 inquiría: “¿piensa que enriquece el carácter formativo de la actividad si a la visita van acompañados del profesor?”. En la misma línea, en la pregunta 7 se cuestionaba: “¿entiende que la actividad mejora si el Juez o el Fiscal comentan las incidencias relevantes después de cada actuación que presenciaron?”. La nota media de las respuestas a estas preguntas también era elevada, de 4’51 la pregunta 6 y de 4’47 la pregunta 7.

Por último, otras preguntas se referían a la conveniencia o utilidad de realizar algunas actuaciones con posterioridad a la actividad de asistencia a las actuaciones orales de los juicios. Así, en la pregunta 9 se decía: “después de la visita, ¿cree que tiene interés realizar algún ejercicio escrito como resumir y calificar los hechos, valorar la prueba, poner sentencia... respecto de algunos de los casos presenciados?”

En parecida dirección, se inquiría en la pregunta 10: “¿le parece útil o conveniente que, con posterioridad a la actividad, el profesor les facilite algunas de las resoluciones que se dictan en las actuaciones presenciadas?”. Como en las anteriores ocasiones, la nota media de la respuesta a la pregunta 10 sigue siendo elevada, de 4’21. Sólo la nota media de la respuesta a la pregunta 9 desciende del 4, siendo de 3’74.

De los datos de la encuesta expuestos se desprende que los alumnos consideran que las visitas a juicios en los Juzgados son una actividad de aprendizaje altamente recomendable, hasta el punto de que la pregunta sobre si el estudiante considera que es una actividad útil para entender mejor los conceptos básicos de la asignatura obtiene una nota media de 4’64 sobre 5.

De hecho, el profesorado universitario ha señalado en numerosas ocasiones la bondad de esta técnica docente para un mejor conocimiento de la asignatura en la medida en que facilita el conocimiento por los alumnos del desarrollo de los actos y fases del procedimiento, y de los distintos sujetos intervinientes, alcanzando tanto al personal jurisdiccional (jueces y magistrados) y colaborador (fiscales, abogados y procuradores), como al personal que desempeña funciones de auxilio (secretarios judiciales y funcionarios del cuerpo de auxilio judicial)¹³.

Sobre las condiciones para que el desarrollo de la actividad alcance el máximo

¹³ Cámara Ruiz, J., “Herramientas y técnicas ...”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 299-300.

aprovechamiento comparto las conclusiones de los profesores que realizaron la encuesta: conviene realizarla avanzado ya el curso, para que los alumnos hayan adquirido los conocimientos básicos que les permita sacar a la actividad el máximo rendimiento, pero a cierta distancia de los exámenes; el rendimiento es mayor cuando los alumnos acuden acompañados por el profesor, en la medida en que sus explicaciones facilitan la comprensión de las actuaciones y la resolución de las dudas que puedan surgir; siendo también deseable que los profesionales intervinientes comenten las incidencias más relevantes después de las actuaciones, y que puedan conseguirse las resoluciones dictadas en los casos presenciados. Así mismo, resulta recomendable que, con carácter previo, se anuncie a los alumnos que con posterioridad deberán realizar algún ejercicio escrito, lo que les ayudará a que presten mayor atención^{14 15} y, además, a esforzarse por obtener conclusiones.

Es cierto, como antes se ha apuntado, que la única actuación relativa a las visitas que obtiene una nota media inferior a 4 es ese ejercicio escrito posterior al que nos acabamos de referir, pero, como señalan los referidos profesores, la causa probable de la peor calificación de esta actuación en la encuesta es que la carga principal de trabajo recae sobre los alumnos¹⁶, razón que considero también extensible a la calificación por los alumnos de las otras actividades prácticas complementarias a las que hacíamos referencia y, en concreto, a la actividad de realizar trabajos en grupo y exponerlos en clase, que fue calificada con una nota media inferior a 3, en concreto, con 2'97.

Ahora bien, las ventajas de esta actividad docente no se limitan a que facilite la adquisición de conceptos de la asignatura de Derecho Procesal, especialmente Derecho Procesal Civil y Derecho Procesal Penal, sino que también fomenta la formación en competencias propia del Espacio Europeo de Educación Superior. Efectivamente, es claro que esta actividad docente facilita la adquisición de competencias específicas propias del Título de Grado en Derecho, pero también favorece la obtención de competencias estructurales. En el segundo sentido, la utilización de expedientes reales favorece el desarrollo de destrezas lingüísticas, como la comunicación oral y escrita, al tiempo que facilita la adquisición de habilidades cognitivas referidas a la capacidad para comprender y manejar conceptos e ideas mediante la vista de los escritos y de las

¹⁴ GUTIÉRREZ BERLINCHES/DE PRADA RODRÍGUEZ/CUBILLO LÓPEZ, *Las visitas a los Juzgados...*, ob. cit., pp. 119-120.

¹⁵ Conclusiones en buena parte también compartidas por GARCIMARTÍN MONTERO, R., GUTIÉRREZ SANZ, M^a. R., y MARTÍNEZ CARNICER, C., "La práctica forense como instrumento docente ...", en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 333-334, quienes señalan que el alumno debe haber adquirido previamente los conocimientos teóricos, que después del acto los alumnos deberían tener la posibilidad de hacer preguntas al tribunal o al secretario judicial, y que el alumno debe hacer un trabajo con posterioridad.

¹⁶ GUTIÉRREZ BERLINCHES/DE PRADA RODRÍGUEZ/CUBILLO LÓPEZ, *Las visitas a los Juzgados ...*, ob. cit., p. 116.

actuaciones¹⁷. Así mismo, mediante la percepción y análisis de los autos por los alumnos se fomentan otras competencias transversales, como el razonamiento crítico y la adaptación a nuevas situaciones, lo que viene determinado en función del concreto rol que se asuma (demandante o acusador, demandado o acusado) y de la forma de la actuación procesal (escrita u oral) de que se trate. Junto a ello, esta actividad docente contribuye de forma importante a la adquisición de competencias específicas propias del Título de Grado en Derecho que se relacionan en el Libro Blanco, como la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y del carácter interdisciplinar de los problemas jurídicos, la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), el desarrollo de la oratoria jurídica, o capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio, la capacidad de redactar escritos jurídicos¹⁸, o incluso, el desarrollo de la dialéctica jurídica.

No es menos cierto que la utilización de expedientes procesales “vivos” también encuentra dificultades que merman su operatividad, como la coordinación de estas visitas con el calendario académico, el elevado número de estudiantes y el tamaño de las salas de vistas, los tiempos de espera y las suspensiones en las actuaciones, así como la complejidad para conseguir resoluciones procesales¹⁹, o la ausencia de un adecuado soporte normativo o entramado institucional con los órganos de gobierno del Poder Judicial, que facilite el acceso a los expedientes judiciales con fines docentes²⁰.

Sin embargo, algunas de estas dificultades pueden soslayarse mediante las grabaciones de las actuaciones orales y su reproducción en las aulas, como sucede respecto de las dificultades de coordinación de las visitas a los Juzgados con el calendario académico, de proporción entre el número de estudiantes y el tamaño de las salas de vistas, los tiempos de espera y las suspensiones de las actuaciones. Al mismo tiempo, la reproducción de las grabaciones en el aula permite la obtención de otras ventajas, como el acompañamiento por el profesor a los alumnos para resolver dudas, con mayor economía de medios.

- **La reproducción de las grabaciones en el aula**

No se descubre aquí nada nuevo sobre la utilidad de la utilización de las

¹⁷ GARCIMARTÍN MONTERO, R., GUTIÉRREZ SANZ, M^a. R., y MARTÍNEZ CARNICER, C., “La práctica forense como instrumento docente ...”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 331-332.

¹⁸ Gutiérrez Berlinches/de Prada Rodríguez/Cubillo López, *Las visitas a los Juzgados ...*, ob. cit., pp. 113-114. En el mismo sentido, Aguilera Morales, M., “Una propuesta para la docencia ...”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 507-508.

¹⁹ Cfr. Gutiérrez Berlinches/de Prada Rodríguez/Cubillo López, *Las visitas a los Juzgados ...*, ob. cit., p. 114.

²⁰ Al respecto Aguilera Morales, M., “Una propuesta para la docencia ...”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 507-508; Garcimartín Montero, R., Gutiérrez Sanz, M^a. R., y Martínez Carnicer, C., “La práctica forense como instrumento docente ...”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 328-329; y Cámara Ruiz, J., *Herramientas y técnicas para la docencia del Derecho Procesal*, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., p. 298.

grabaciones de actuaciones procesales orales en el aula universitaria. Ya ha sido puesto de manifiesto por otros profesores de Derecho Procesal, que han puesto de relieve su posible uso alternativo a las visitas a los Juzgados ²¹ y su utilidad para que los alumnos tengan conocimiento de cómo se desarrollan las actuaciones procesales, de cómo actúan en ella sus distintos protagonistas, del lugar en el que se colocan, del orden en el que lo hacen, de cómo se formulan las preguntas a las partes, testigos y peritos, o quién comienza a examinarles con anterioridad, o de otras actuaciones propias de la clase de proceso de que se trate ²².

Sin embargo, sí es objeto de este trabajo, por una parte, profundizar en las ventajas que comporta este instrumento docente respecto de la asistencia presencial a los juicios en la sede de los Juzgados y Tribunales, al permitir sortear ciertas dificultades que presentan éstas, como se acaba de hacer referencia; y, por otra parte, también es nuestro objetivo compartir los resultados de una encuesta docente, que, de modo análogo a como se ha hecho respecto a la asistencia a juicios, permite corroborar la utilidad de este método en opinión del destinatario de la docencia del Derecho Procesal, el alumno universitario.

En este sentido, hace unos días, este mes de diciembre, pasé una encuesta en el mes en curso correspondiente al curso académico 2014/2015 a dos grupos de Grado en Derecho en los que estoy finalizando de impartir docencia en Derecho Procesal Penal, obteniéndose, respectivamente, 54 y 60 encuestas, lo que hace un total de 114 encuestas. En ambos cursos se utilizaron, junto a la clase magistral, otros métodos docentes diferentes, como son el visionado de la grabación del acto del juicio oral de un proceso abreviado, el planteamiento y resolución de casos prácticos, o la preparación de trabajos en grupo y posterior exposición oral en clase.

No carece de relevancia el que se trate de alumnos de Derecho Procesal Penal, pues, como se indicó *supra*, el visionado de grabaciones de las actuaciones orales de los mismos resulta de especial interés en las asignaturas de Derecho Procesal Civil y de Derecho Procesal Penal, en las que se realiza un análisis y aprendizaje más profundo sobre las respectivas clases de procesos y procedimientos.

Por otra parte, aunque los resultados de ambas encuestas podrían haberse unificado, he preferido ofrecer los resultados obtenidos por separado como consecuencia de que hubo una incidencia al realizar la principal actividad objeto de la encuesta en uno de los grupos. El resto de actividades docentes activas -planteamiento y resolución de casos, o preparación y exposición de

²¹ Garcimartín Montero, R., Gutiérrez Sanz, M^a. R., y Martínez Carnicer, C., "La práctica forense como instrumento docente ...", en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., p. 330.

²² Sigüenza López, J., "Buenas prácticas para la enseñanza ...", en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., p. 309.

trabajos- se han realizado en número considerable de ocasiones. Sin embargo, la reproducción de la grabación del acto del juicio se hizo una sola vez en cada grupo y con incidencia en uno de ellos –que denominaremos B y en el que se recogieron 60 encuestas-, mientras que en el otro grupo –que denominaremos A y en el que se entregaron 54 encuestas- se desarrolló con normalidad, por lo que he considerado razonable dar por separados los resultados de ambos grupos. La incidencia no es otra que los equipos (PC y DVD) del aula en la que se visionó la grabación con un grupo reprodujeron ésta con algunas deficiencias, como la paralización de la voz y del sonido en determinados pasajes.

Las preguntas de la encuesta y los cuadros con los resultados de las mismas se reproducen en su totalidad al final en un anexo, procediendo a continuación a un breve análisis de las mismas.

La encuesta se realizó siguiendo sustancialmente como modelo la realizada por los profesores de Derecho Procesal a los que antes se hizo referencia ²³, variando simplemente el objeto principal de la encuesta, e introduciendo algunas modificaciones –se suprimen algunas preguntas, se añaden otras y con pequeñas alteraciones de redacción-, pero esencialmente se sigue aquí el modelo de encuesta referido.

La encuesta contiene 8 preguntas, 7 relativas a la actividad de reproducción de la grabación del acto del juicio de un proceso abreviado y 1 relativa a otras actividades docentes activas a las que antes se ha hecho referencia, que a su vez contiene 5 preguntas. De dichas actividades la única que no se había realizado en clase era la simulación de un proceso completo, pero, dado que vengo reflexionando desde hace tiempo sobre su introducción como técnica docente, me pareció conveniente aprovechar la oportunidad para conocer su opinión al respecto. Por otra parte, respecto de esta pregunta, aunque bien hubiera podido prescindir de la escisión entre las actuaciones escritas y las actuaciones orales, me pareció razonable acogerla, dado el temor “reverencial” de cierta parte del alumnado a las actuaciones orales. Con todo, se puede anticipar que en este aspecto no se aprecian diferencias significativas.

Por otra parte, también conviene señalar que en la mayoría de los casos las respuestas pueden realizarse sobre una escala de 1-5, según el grado de interés o de utilidad de la actividad fuera “nada o ninguno” (1), “poco” (2), “normal o medio” (3), “bastante” (4) o “muy o mucho” (5). La única diferente es la pregunta 3, que sólo tiene dos opciones cuyos resultados absolutos se recogen en las tablas referidas, y respecto de las que no resulta significativa la obtención de una nota media, siendo más expresiva la determinación de los porcentajes de respuestas que se inclinan por cada una de las dos opciones. Pasando ya a la exposición de los resultados principales de la encuesta, esta contiene tres preguntas (1, 2 y 5) que persiguen obtener una valoración general

²³ Cfr. Gutiérrez Berlinches/de Prada Rodríguez/Cubillo López, *Las visitas a los Juzgados ...*, ob. cit., p. 114.

sobre el interés y utilidad de la actividad para el aprendizaje del Derecho Procesal.

En la número 1 se pregunta si “como alumno de Derecho Procesal, ¿considera interesante el visionado de la grabación de un juicio oral de un proceso penal real?. En la número 2 se interroga sobre si se “¿considera que es una actividad útil para entender mejor los conceptos básicos de la asignatura?”. Y en la número 3 se plantea “si ha visto la grabación del vídeo, ¿ha salido satisfecho después? (si no acudió, no conteste la pregunta)”.

La primera pregunta obtiene una nota media de 4´70 en el grupo A y de 4´47 en el grupo B y la segunda pregunta una nota media de 4´51 en el grupo A y de 4´32 en el grupo B. Por último, la tercera pregunta obtiene una nota media de 4´20 en el grupo A y de 4´08 en el grupo B. Ambos grupos valoran positivamente la actividad pues todas las preguntas relativas al interés que suscita, a la utilidad que le ha supuesto y a su grado de satisfacción tras su realización superan el 4 sobre una escala de 5. El grupo B la valora algo menos, pero siempre por encima de 4, y a ello puede contribuir que fue el grupo con el que se produjo la incidencia aludida.

A mi juicio, resulta especialmente alentadora la respuesta a la pregunta 2, que pone de manifiesto que esta actividad ayuda mucho para la comprensión de conocimientos teóricos. Junto a estos datos objetivos, otro dato que no refleja la encuesta, pero que es real, es que la clase siguiente a la del visionado de la grabación (pues la duración de ésta era de 1 hora, 50 minutos) dedicamos entre 40 y 45 minutos al comentario del visionado, cuando yo sólo había pensado dedicarle unos 15 minutos, pero su mayor motivación impulsó a los alumnos a plantear más preguntas, su afán de saber era evidente.

Otra pregunta se dirigía a conocer qué momento del curso les parecía más idóneo para realizar esta actividad, si al final, o a la mitad del curso. Las diferencias no son significativas, optando prácticamente la mitad por cada una de las dos opciones. En el grupo A una leve mayoría prefería hacerla al final (51´85% frente al 48´15%), mientras que en el grupo B una ligera mayoría prefería hacerla a la mitad del curso (52´63% frente al 47´37%). La respuesta a esta pregunta pone de manifiesto que los alumnos también perciben la conclusión que se sentaba en el apartado anterior respecto a la actividad de la asistencia a los juicios en los Juzgados, que es una actividad que conviene realizarla avanzado ya el curso, para que los alumnos hayan adquirido los conocimientos teóricos básicos²⁴ que les permita sacar a la actividad el máximo rendimiento. Aunque hubo alguna anotación fuera de las casillas respecto a esta cuestión, no fue para pedir que se hiciera en un momento anterior, sino para opinar que sería mejor realizarla con más frecuencia.

²⁴ Gutiérrez Berlinches/de Prada Rodríguez/Cubillo López, *Las visitas a los Juzgados...*, ob. cit., pp. 119-120 Y Garcimartín Montero, R., Gutiérrez Sanz, M^a. R., y Martínez Carnicer, C., “La práctica forense como instrumento docente ...”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 333-334.

Otras tres preguntas se referían a si consideraban conveniente la realización de algunas actuaciones complementarias con carácter previo o posterior a la reproducción del visionado de la grabación. En la número 4 se preguntaba “¿le parece conveniente que el profesor explique antes en clase las actuaciones que van a visionar?”. La nota median obtenida por esta pregunta fue de 4’20 en el grupo A y de 4’88 en el grupo B, resultado que refuerza la conclusión anterior de que también los alumnos perciben la conveniencia de que el profesor haya explicado los contenidos correspondientes a la actividad a fin de ampliar y consolidar los resultados del aprendizaje.

Respecto de la eventual realización de actuaciones posteriores al visionado, en la pregunta número 6 se interrogaba, si “después del visionado, ¿cree que tiene interés realizar algún ejercicio escrito como resumir y calificar los hechos, valorar la prueba, ... respecto del caso presenciado?”, mientras que en la número 7 se preguntaba si “¿le parece útil que, con posterioridad a la actividad, el profesor les facilite la resolución que se dictó en las actuaciones presenciadas?”. La respuesta a esta pregunta, como era de esperar, es muy favorable, obteniendo una nota media de 4’20 en el grupo A y de 4’37 en el grupo B. A mi juicio, resulta conveniente poder contar con dicha resolución – con la sentencia que se dictó en el proceso penal abreviado- y no sólo por la natural curiosidad, sino porque ese dato aporta un elemento importante para la reflexión sobre el conjunto del proceso y que puede alentar el desarrollo del debate dialéctico.

Como tampoco extraña el hecho de que el aspecto peor valorado de esta actividad sea la posible realización de un posterior escrito por el alumno, lo que probablemente venga determinado porque el peso del trabajo de esta actuación recae sobre aquél ²⁵. Sin embargo, resulta conveniente la realización de un trabajo posterior escrito ²⁶ y conciso, del que conviene advertir antes de la reproducción de la grabación, ya que ello estimula su atención durante la reproducción de la grabación, al tiempo que permite el desarrollo de habilidades de comunicación escrita, así como –según la clase de escrito que se solicite- su capacidad de síntesis o de razonamiento crítico. Y la obtención de dicha resolución es mucho más sencillo en esta actividad que en la de asistencia a juicios reales, ya que en esta actividad se puede reproducir la grabación de un juicio ya terminado, lo que permite contar con la resolución que le puso fin.

La simulación de procesos

La actividad docente consistente en simular la realización de un proceso en la globalidad de los actos que lo componen y en los que los alumnos asuman la diversidad de roles de los diversos agentes jurídicos del proceso, bien preparada y

²⁵ Gutiérrez Berlinches/de Prada Rodríguez/Cubillo López, *Las visitas a los Juzgados...*, ob. cit., p. 116.

²⁶ Gutiérrez Berlinches/de Prada Rodríguez/Cubillo López, *Las visitas a los Juzgados...*, ob. cit., pp. 119-120 y Garcimartín Montero, R., Gutiérrez Sanz, M^a. R., y Martínez Carnicer, C., “La práctica forense como instrumento docente ...”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 333-334.

ejecutada, a mi juicio, resulta una actividad extremadamente formativa²⁷, entre otras razones, porque supone la réplica de un escenario cercano al marco real en el que en un futuro próximo pueden desarrollar su profesión y porque el grado de implicación de los alumnos en esta actividad es muy elevado y, por tanto, el nivel de aprendizaje muy alto²⁸. Además, en la asistencia a juicios o en la reproducción de grabaciones la labor del alumno es más pasiva, mientras que en la actividad de simulación el alumno adquiere el protagonismo de la actividad²⁹. Es decir, en la actividad de simulación de procesos el grado de esfuerzo y la cantidad de trabajo para el alumno en esta actividad es muy superior, lo que redundará directamente en una mayor calidad –profundidad y duración- del aprendizaje.

Por lo que respecta al diseño concreto de esta actividad docente, me parece considerablemente acertada la propuesta de Aguilera: actividad preparatoria del profesor, entrega de los autos a los alumnos sin seguir el orden jurídico-procesal, elaboración de cronograma, distribución de roles entre distintos grupos de alumnos, criterios de actuación respecto de los distintos actos orales o escritos, entrega de las actuaciones reales tras la resolución del proceso para que puedan compararla con la actividad simulada y criterios y repercusión de y en la evaluación³⁰.

Con relación a los resultados de la encuesta realizada en este curso académico 2014/2015 sobre la valoración por los alumnos de esta actividad docente ya anticipamos que descendían, situándose en torno a una calificación de 3´5. Concretamente la pregunta versaba sobre si consideraban “útil(es) para su formación” la actividad de “simular la realización de un proceso penal a lo largo del curso en el que los alumnos, organizados en pequeños grupos, asuman los distintos roles de los diversos agentes jurídicos del proceso (abogado, juez...) y realicen los distintos actos orales (8d) o escritos (8e) que lo componen”.

Con relación a esta pregunta se adelantó *supra* que, aunque se hubiera podido prescindir de la distinción entre la simulación de actuaciones escritas y la simulación de actuaciones orales, me pareció razonable introducirla, dado el conocido respeto de parte del alumnado respecto de las intervenciones orales.

Sin embargo, en las respuestas no se aprecian diferencias significativas ni entre los dos grupos, ni entre la simulación de las dos clases de actuaciones, siendo la nota media global cercana al 3´5. Así la actividad de simulación respecto de las actuaciones orales obtuvo una nota media de 3´51 en el grupo A y de 3´5 en el grupo B, y la actividad de simulación respecto de las actuaciones escritas obtuvo una nota media de 3´53 en el grupo A y de 3´42 en el grupo B.

²⁷ González G./Álvarez S./Pérez B./Álvarez F./Sanjurjo R./Fernández C., *Acción pedagógica de simulación ...*, ob. cit., pp. 81-84 y CÁMARA RUIZ, J., “Herramientas y técnicas ...”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 295-296.

²⁸ Cámara Ruiz, J., “Herramientas y técnicas ...”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., p. 295.

²⁹ González G./Álvarez S./Pérez B./Álvarez F./Sanjurjo R./Fernández C., *Acción pedagógica de simulación ...*, ob. cit., pp. 81-84.

³⁰ Con más detalle vid. Aguilera Morales, M., “Una propuesta para la docencia ...”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, ob. cit., pp. 511-512.

Con todo, la nota media de esta actividad es inferior a la de reproducción de la grabación de un juicio real. Al descenso de esta actividad considero que contribuyen razones de diversa índole. Por una parte, porque es una actividad que en nuestro caso no se ha llegado a practicar, y, por tanto, no se puede valorar correctamente³¹. Por otra, porque, a mi juicio, gran parte del trabajo en esta actividad sigue recayendo sobre los alumnos. Por último, porque la dosis de realidad de esta actividad sigue siendo inferior a la de la reproducción de la grabación de una actuación procesal oral.

Otras actividades de participación activa del alumno

Según se advirtió *supra*, la encuesta es un instrumento útil para conocer la opinión del destinatario de la docencia universitaria, el alumno, y la encuesta realizada a alumnos de Derecho Procesal Penal del Título de Grado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia en este curso académico 2014/2015, también contenía preguntas relativas a otras actividades docentes en las que la intervención del alumno es mayor que en la tradicional clase magistral, como el planteamiento y resolución de casos prácticos, o la preparación de trabajos en grupo, seguidos de su exposición oral en el aula, actividades que se han desarrollado en un número considerable de veces.

Las preguntas, como en la encuesta sobre la actividad principal, también se tomaron de la encuesta realizada en el curso 2008/2009 por un grupo de profesores que éstos referían a otras actividades de carácter práctico que pudieran ser útiles para su formación y en la que se obtuvieron los siguientes resultados: la actividad de analizar y resolver casos prácticos en clase obtuvo una nota media de 4´19; la de examinar actuaciones escritas reales, como una demanda o un recurso, recibió una nota media de 4´09; la de visitar algún órgano relacionado con la Administración de Justicia, como un Colegio de Abogados o el Tribunal Constitucional, obtuvo una nota media de 3´91; y la de realizar trabajos en grupo y exponerlos en clase se calificó con una nota media de 2´97³².

Por lo que respecta a la encuesta realizada en el presente curso académico en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, la pregunta 8 también se refiere a otras actividades que comportan una mayor participación activa del estudiante, preguntándose si se considera que determinadas actividades docentes les parecen útiles para su formación. La respuesta a la pregunta que se hace con relación a “analizar y resolver casos prácticos en clase” (8a), recibe también una nota media alta, de 4´05 en el grupo A y de 4´47 en el grupo B. La respuesta a la pregunta que se hace con relación a “examinar actuaciones escritas reales, como una denuncia, una querrela, un escrito de calificaciones provisionales, o un recurso” (8c) obtiene igualmente una

³¹ En cambio, González G./Álvarez S./ Pérez B./Álvarez F./Sanjurjo R./Fernández C., *Acción pedagógica de simulación ...*, ob. cit., pp. 81-84, que sí lo han experimentado, tanto con alumnos universitarios como con alumnos de la 49ª Promoción de acceso a la Carrera Fiscal, trasladan un alto grado de satisfacción de los alumnos con un buen desarrollo de esta metodología, pese a que no se cuantifique éste.

³² Cfr. Gutiérrez Berlinches/de Prada Rodríguez/Cubillo López, *Las visitas a los Juzgados ...*, ob. cit., pp. 111-122.

calificación alta de 4'22 en el grupo A y de 4'25 en el grupo B.

Sin embargo, la calificación desciende perceptiblemente en el caso de la actividad de la simulación de procesos (8d y 8e), con una nota media cercana al 3'5, como ya se ha analizado, y, ostensiblemente, disminuye la valoración de la actividad de "realizar trabajos en grupo y exponerlos en clase" (8b), la cual recibe una nota media de 3'07 en el grupo A y de 2'88 en el grupo B. La razón del descenso de la calificación de esta actividad de elaboración y exposición de trabajos que se muestra tanto en la encuesta realizada por profesores de Derecho Procesal de Madrid como en la encuesta realizada en la Universidad de Valencia considero que es, como mínimo, doble. Por una parte, porque la mayor parte del trabajo en esta actividad recae sobre los alumnos. Por otra parte, porque la dosis de realidad de esta actividad es sensiblemente inferior.

ANEXO I

ENCUESTA A LOS ALUMNOS SOBRE LA UTILIDAD DEL VISIONADO DE LA GRABACIÓN DEL JUICIO ORAL Y DE OTRAS TÉCNICAS DOCENTES

NOTA: La gradación de la escala significa: 1) nada o ninguno, 2) poco, 3) normal o medio, 4) bastante, 5) muy o mucho

1. Como alumno de Derecho Procesal, ¿considera interesante el visionado de la grabación de un juicio oral de un proceso penal real?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. ¿Considera que es una actividad útil para entender mejor los conceptos básicos de la asignatura?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. ¿Cuándo considera que es más útil realizar esta actividad: al final del curso o hacia mitad de las explicaciones?

Mejor al final Preferiría a mitad de curso

4. ¿Le parece conveniente que el profesor explique antes en clase las actuaciones que van a visionar?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Si ha visto la grabación del vídeo, ¿ha salido satisfecho después? (si no acudió, no conteste la pregunta)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Después del visionado, ¿cree que tiene interés realizar algún ejercicio escrito como resumir y calificar los hechos, valorar la prueba, ... respecto del caso presenciado?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. ¿Le parece útil que, con posterioridad a la actividad, el profesor les facilite la resolución que se dictó en las actuaciones presenciadas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Además del visionado de la grabación del juicio, señale qué otras actividades de carácter práctico le parecen útiles para su formación:

a) analizar y resolver casos prácticos en clase

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b) realizar trabajos en grupo y exponerlos en clase

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c) examinar actuaciones escritas reales, como una denuncia, una querrela, un escrito de calificaciones provisionales, o un recurso

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

d) simular la realización de un proceso penal a lo largo del curso en el que los alumnos, organizados en pequeños grupos, asuman los distintos roles de los diversos agentes jurídicos del proceso (abogado, juez...) y realicen los distintos actos orales que lo componen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

e) simular la realización de un proceso penal a lo largo del curso en el que los alumnos, organizados en pequeños grupos, asuman los distintos roles de los diversos agentes jurídicos del proceso (abogado, juez...) y realicen los distintos actos escritos que lo componen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

CUADROS DE RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

GRUPO A: 54

	1	2	3	4	5	Nota media
P1				16	38	4'75
P2			2	22	30	4'51
P3	28	26				51'85%/48'15%
P4		1	4	20	29	4'35
P5			10	23	21	4'20
P6	4	10	19	16	5	3'15
P7		1	9	19	25	4'20
P8a		1	6	23	24	4'05
P8b	4	12	22	12	4	3'07
P8c	1	1	6	23	23	4'22
P8d	3	8	14	16	13	3'51
P8e	3	8	13	17	13	3,52

GRUPO B: 60

	1	2	3	4	5	Nota media
P1			4	24	32	4'47
P2		1	5	26	28	4'32
P3	27	30	NC			47'37%/52'63%
P4	1		5	22	32	4'88
P5			13	29	18	4'08
P6	5	9	27	13	6	3'10
P7			8	22	30	4'37
P8a		1	3	28	28	4'47
P8b	9	14	17	15	5	2'88
P8c	1	3	6	20	30	4'25
P8d	7	9	9	17	18	3'5
P8e	7	8	11	19	15	3'42

Recibido: 20 noviembre 2014.

Aceptado: 21 diciembre 2014.