

Propuesta de modelo para la docencia del derecho procesal¹

Proposed model for the teaching of procedural law

1

Carlos de Miranda Vázquez
Doctor en Derecho
Profesor de Derecho Procesal
Universitat Internacional de Catalunya (UIC)
Email: cdemiranda@uic.es

¹ El presente estudio está inspirado en la ponencia –y, sobre todo, en las discusiones posteriores y en la puesta en común de ideas- titulada “La docencia del Derecho Procesal en España: Propuestas para un auténtico giro copernicano”, presentada en el Segundo Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, celebrado los días 5, 6 y 7 de noviembre de 2014, en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (México D. F.), con la colaboración de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto dar cuenta de un modelo para la docencia del Derecho Procesal. Tras pasar revista a las principales dificultades que suscita la enseñanza de esta concreta materia, se presenta un concreto modelo docente, del que se expone, en primer lugar, su filosofía, para luego desarrollar el que he dado en llamar método trifásico. De las tres vertientes del sistema pedagógico postulado se efectúa un pormenorizado desarrollo, para acabar abordando algunas exigencias puntuales derivadas de la peculiaridad intrínseca del procedimiento didáctico defendido.

Palabras clave

Propuesta didáctica, Modelo docente, Derecho Procesal, Docencia teórica, Aprendizaje experiencial.

Abstract

This study aims to realize a model for teaching procedural law. After reviewing the main difficulties in teaching this particular subject, a particular teaching model is presented, firstly, in its philosophy, and after that it is developed what it has called three-phase method. Of the three aspects of the educational system postulated a detailed development takes place, to finish addressing some specific requirements arising from the intrinsic peculiarity of this presented teaching procedure.

Key words

Teaching proposal, Teaching model, Procedural Law, Theoretical teaching, Experiential learning.

Propuesta de modelo para la docencia del derecho procesal

Proposed model for the teaching of procedural law

I.- INTRODUCCIÓN

La docencia “clásica” del Derecho Procesal entraña numerosas dificultades que no se pueden obviar. Para empezar, el carácter tedioso propio de una materia adjetiva, cuyo contenido sustancial es la enseñanza de procedimientos (sucesión de actos formales que, contemplados en abstracto, despiertan nulo interés). Sigo con la obligada mención a la metodología docente tradicional consistente, principalmente – y a veces exclusivamente- en una especie de “lección magistral” –consistente en un monólogo continuado del docente en relación con conceptos abstractos, novedosos para el discente, aliñados con una buena dosis de términos técnicos abstrusos-. A esto se debe sumar los problemas que acucian a nuestros universitarios a la hora de mantener la atención durante un lapso de tiempo que se prolongue más allá de un cuarto de hora –en el mejor de los casos-². Además, debe adicionarse la circunstancia de que los nuevos planes de estudio –necesariamente inspirados en las directrices del Espacio Europeo de Estudios Superiores- han supuesto el acortamiento significativo del espacio lectivo de las materias de la carrera (así, por ejemplo, un curso que antes se dictaba en año y medio puede haber quedado reducido perfectamente a un simple semestre). En suma, me parece que el panorama descrito no puede ser más desalentador³.

Lo anterior constituye el caldo de cultivo perfecto para los problemas que sobrevienen más pronto que tarde. De primeras, el escaso interés que despiertan la asignaturas propias del área de Derecho Procesal. El alumno sólo piensa en superar la materia como sea. A lo más, memoriza acriticamente el manual de referencia para luego volcar sus contenidos en el examen (SAIZ GARITAONANDIA, 2011, 390), olvidando, al cabo de un tiempo, lo poco que haya podido aprender (PÉREZ

² Sobre este problema y los efectos derivados del perfil cognoscitivo “multitarea” de la juventud actual, RAMOS, 2011, 186.

³ En opinión de CUADRADO SALINAS, 2011, 362, “(...) que la enseñanza en España estaba en crisis era, desde hacía ya bastante tiempo, una cuestión indudable”.

MORALES, 2011, 443). Pero lo más inquietante es que al comenzar su desempeño profesional –en el caso de que el graduado ejerza en el ámbito forense- se percata de que apenas sabe alguna cosa (SÁEZ GONZÁLEZ, 2011, 477) y, lo que es aún peor, no está capacitado para “hacer” nada (GARCIMARTÍN MONTERO, GUTIÉRREZ SANZ, MARTÍNEZ CARNICER, 2011, 332). Lo que, por demás, le aboca a tener que realizar ímprobos esfuerzos –invirtiendo tiempo y dinero- para colmar tantas y tan graves lagunas. En suma, un colosal despropósito.

A todas estas, en la Facultad de Derecho de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC) llevamos cierto tiempo inmersos en un profundo proceso de reflexión acerca del modelo docente que queremos desarrollar. En este sentido, se ha advertido que la profesión jurídica –y en particular el ejercicio de la abogacía-, que, por cierto, atraviesa momentos delicados, requiere un nuevo perfil de graduado. Ya no basta con “saber” en el sentido de acumular conocimientos, con mayor o menor brillo. Ahora, de lo que se trata es de “saber hacer”⁴. Razón por la cual creo que la universidad debe replantearse su cometido y orientarse progresivamente hacia la formación de profesionales⁵, lo que, como es natural, incluye la transmisión del conocimiento. Y tengo para mí que por esta senda discurre el ideario básico del conocido como Plan Bolonia.

Partiendo del estado de cosas que se acaba de esbozar, y dirigiendo derechamente mi atención al campo del Derecho Procesal, me he decidido a imprimir un giro copernicano a la docencia de las materias del área concernida. Tomando en seria consideración todas las ideas, propuestas y aportaciones que he sido capaz de descubrir aquí y allá, me he decidido por aplicarlas de forma conjunta. Pero no a barullo, sino que he procurado descubrir qué combinación de métodos podía reportar mejores resultados. A tal efecto, me he aventurado a dibujar los contornos de la docencia del Derecho Procesal que se adecue a lo que realmente se está exigiendo a la universidad contemporánea.

⁴ Lo que se le exige al graduado contemporáneo es que sepa, que comprenda los conocimientos adquiridos y que sea “capaz de hacer” (ROBLES GARZÓN, DE LUCCHI LÓPEZ-TAPIA, 2011, 346). Me parece significativo que años atrás, el maestro italiano CALAMANDREI dijera que la Universidad “(...) no quiere formar doctos sino capaces” (ORTIZ PRADILLO, 2011, 452).

⁵ Al respecto, se me antojan muy atinadas las palabras de ORTIZ PRADILLO, 2011, 454: “Con el nuevo modelo, el profesor deja de ser el transmisor del patrimonio intelectual almacenado en los libros y las leyes, para pasar a ser un agente formador de profesionales, capaz de estimularles en su aprendizaje autónomo”.

II.- FILOSOFÍA DE LA PROPUESTA DOCENTE

Me parece apropiado empezar la edificación por los cimientos. A tal efecto, consagro este segundo apartado a la presentación de los pilares metodológicos de la propuesta. Seré breve. Más que nada porque no requieren excesivo aparato verbal.

Primero que nada, introduzco a qué me refiero cuando aludo a los pilares metodológicos, que, básicamente, son dos: la formación teórica y el aprendizaje práctico. Más sencillamente: por un lado, el profesor enseña cómo funcionan las cosas –el papel del docente es preponderante–, y, por otro lado, el alumno ensaya lo que se le ha transmitido, hasta conseguir cierta pericia en “el hacer” –de modo que el protagonismo en esta fase se traslada al discente–. Entremos en detalle.

2.1. ¿Teoría? Sí, pero transmitida de forma eficiente

Por un lado, no se puede –ni tampoco quiero yo– renunciar a la formación teórica del alumno⁶. Se me antoja una frivolidad prescindir, sin más, de la transmisión de conocimientos. Los estudiantes precisan información. Conocer mínimamente el entorno en el que se desempeñarán, los instrumentos de que dispondrán, las reglas del juego, y, por supuesto, los “procedimientos” de acción –“qué hacer” y, más que eso, “cómo hacer”–. Lo que no quita que esa información pueda transmitirse de muchas maneras. En este sentido, opino que la transmisión de conocimientos debe reunir, cuanto menos, tres notas: (i) centrarse en lo verdaderamente útil para el desempeño de la profesión –me parece preocupante que un programa pueda entretenerse despreocupadamente en el estudio de la forma de elección de los miembros del Consejo General del Poder Judicial y, a la par, ventilar el trámite de la audiencia previa (del juicio ordinario en el proceso civil) en un santiamén–; (ii) ser clara o, como suelo decir medio en broma, que resulte inteligible para un niño de diez años; y (iii) resultar atractiva –lo que no se consigue con un discurso monocorde o desconociendo la necesidad que tienen nuestros universitarios de fijar la atención en una pantalla–. Volveré sobre esto.

2.2. La clave está en “aprender a hacer”

El alumno debe hacerse dueño de su aprendizaje y se le debe compeler a adoptar una postura decididamente activa (FONT i MAS, 2011, 381). Debe experimentar. Y adquirir experiencia⁷. Algo que es intrínsecamente personal. Y no sólo eso. Conviene

⁶ Atisbo una corriente de opinión dominante –a la que me adscribo sin vacilar– según la cual la lección magistral resulta irrenunciable como base metodológica del proceso docente. Así por todos, CHOCRÓN GIRÁLDEZ, TINOCO PASTRANA, 2011, 370; RAMOS MÉNDEZ, 2011, 187; ROBLES GARZÓN, DE LUCCHI LÓPEZ-TAPIA, 2011, 339; y SAIZ GARITAONANDIA, 2011, 391.

⁷ Y, como señalan CERRATO GURI, GIMÉNEZ COSTA, MARÍN CONSARNAU, 2011, 351, además del “saber hacer” conviene aprovechar la ocasión para que aprendan a “saber estar” (guardar silencio

que el estudiante visualice la realidad de la práctica forense. Y que disfrute con ello – como de hecho así sucede- (SAIZ GARITAONANDIA, 2011, 390). Con todo ello, se consigue que aprenda, mucho, porque interioriza verdaderamente los conocimientos teóricos⁸.

En la propuesta, que aquí defiendo, -y en esto radica la particularidad de mi planteamiento- las vertientes teórica y práctica no responden al clásico esquema de bloques separados, estancos, que se suceden por el estricto orden en el que los acabo de enunciar. Por el contrario, teoría y práctica se conjugan constantemente, confiriendo a la primera un enfoque y una estructura claramente pensados para la praxis posterior⁹.

Y, asimismo, en nuestra propuesta didáctica, la vertiente práctica de las asignaturas se divide, a su vez, en dos clases de praxis completamente diferenciadas. De un lado, “aprender a hacer uno por sí mismo”, o lo que es lo mismo, “aprender haciendo” (FONT i MAS, 2011, 381). Constituye, sin duda, una inmejorable atalaya desde la que percibir el funcionamiento de las instituciones y cometer errores, algo, que por cierto, resulta muy sano, formativo y estimulante para el discente (MORA CAPITÁN, 2011, 158). De ahí la importancia que tiene en nuestro modelo la realización de “simulaciones procesales”. Se trata de vivir el proceso, de principio a fin¹⁰. De otro lado, y a modo de cierre del proceso formativo que supone cada asignatura, se acude a la realidad forense (GARCIMARTÍN MONTERO, GUTIÉRREZ SANZ, MARTÍNEZ CARNICER, 2011, 327), conociendo la teoría, por supuesto, y habiendo “hecho uno por sí mismo” lo que ahora se va a contemplar. Me refiero a las visitas a los tribunales para asistir a actuaciones procesales orales. Si el alumno percibe lo que hacen otros, que ya saben y que se enfrentan a situaciones reales, habiendo experimentado previamente ese quehacer, las posibilidades de poder analizar y evaluar la actividad

cuando corresponde, no interrumpir a los demás, ser respetuosos en el trato dispensado a los compañeros de profesión, etc.).

⁸ Con respecto a la conveniencia de servirse de la vivencia personal como instrumento para interesarse por el Derecho, conocer el Derecho y aprender el Derecho, véase GONZÁLEZ GRANDA, ÁLVAREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, PÉREZ DEL BLANCO, ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, SANJURJO RÍOS, FERNÁNDEZ CABALLERO, 2010, 84.

⁹ A mi modo de ver, la clave radica en que el discente adquiera conocimientos, desarrollando competencias. En este sentido, me parece sumamente acertado el planteamiento de GONZÁLEZ GRANDA, ÁLVAREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, PÉREZ DEL BLANCO, ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, SANJURJO RÍOS, FERNÁNDEZ CABALLERO, 2010, 85-86, que me ha inspirado notablemente. En sentido opuesto, TOMÁS TOMÁS, CASTILLO FELIPE, 2014.

¹⁰ Tengo para mí que es vital que en la vertiente práctica de la asignatura se proporcione una visión de conjunto del proceso (AGUILERA MORALES, 2011, 508). Y aunque se vean muchos procesos, lo más recomendable es que se trabajen todos ellos de principio a fin, uno detrás de otro. De esta suerte, el discente va formando en su mente una especie de esquema general de desarrollo del procedimiento, que ya nunca olvidará.

de los terceros crecen exponencialmente, y el aprendizaje del estudiante se completa satisfactoriamente.

2.3. Un modelo trifásico

Como seguidamente se verá, descendiendo a nivel de detalle de la docencia de una concreta asignatura de nuestra área de conocimiento, el proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en tres módulos consecutivos:

- (i) Una fase estrictamente teórica, en la que se traslada al alumno los contenidos básicos de la asignatura, mismos que debe comprender inexcusablemente para poder adentrarse en la fase siguiente.
- (ii) Una fase mixta “teórico-práctica”, en la que se asigna a la práctica el papel preponderante, siendo, también, la inspiración de la docencia teórica, que se imparte en este módulo.
- (iii) Una fase final, exclusivamente, práctica, donde se adquieren destrezas y habilidades por medio de la observación y del análisis.

III.- UN MODELO CONCRETO: LA DOCENCIA DEL DERECHO PROCESAL CIVIL

Fase 1ª.- Docencia teórica introductoria

No me duelen prendas en afirmar que –en nuestro modelo- el espacio destinado a la teoría se ha visto reducido significativamente para incrementar el consagrado a la práctica. Por este motivo, el docente se encuentra compelido a ser sumamente eficiente (SAIZ GARITAONANDIA, 2011, 391). Y para ello tendrá que cuidar, tanto la selección de los contenidos que quiera abordar, como la presentación de los mismos. Vamos, que tendrá que esmerarse, tanto en lo tocante al fondo, como en lo que hace a la forma. Veamos cómo.

En cuanto al fondo, ya he adelantado que se debe discriminar entre contenidos que resultarán imprescindibles para el posterior ejercicio profesional (desde el conocimiento de las garantías básicas del justiciable en el proceso civil, hasta la forma de interrogar al testigo, pasando por el adecuado planteamiento de la declinatoria por incompetencia territorial)¹¹, y aquellas cuestiones que, desde esta óptica

¹¹ No puede perderse de vista el serio obstáculo que supone, como ha evidenciado PÉREZ MORALES, 2011, 441, que se imparta el derecho adjetivo sin que antes se haya abordado la enseñanza del derecho sustantivo. Obstáculo que, con frecuencia, nos sale al paso a la hora de idear ejemplos, seleccionar videos judiciales o preparar la información adecuada para la realización de simulaciones judiciales.

“profesionalizadora”, se pueden considerar prescindibles (como puedan ser, por ejemplo, las concepciones teóricas sobre la acción procesal, o la existencia del Tribunal de los Hombres Buenos de Murcia). Éstas últimas pueden aprenderse –y bien está que formen parte de la cultura del jurista- en el espacio de estudio personal, obviamente fuera del aula, y sobre la base de la lectura de manuales de la disciplina.

En este sentido, cabe afinar más. Nos aparecen contenidos que, tradicionalmente, se imparten en la parte teórica de la asignatura y que, sin embargo, resultan de muy difícil transmisión –con provecho, se entiende- si son objeto de una lección magistral al uso. Me refiero a cuestiones tan dispares como la jurisdicción y la competencia de los tribunales civiles o el objeto del proceso. Considero que se entiende mucho mejor si se explica en la antesala de una actividad práctica consistente en la redacción de una demanda. Amén que esta manera de proceder favorece que se atribuya a cada cuestión el lugar que le corresponde. Por mi experiencia, se obtienen mejores resultados si se comienza la redacción de una demanda por el final, por lo que se pide. Y se sigue por el respaldo fáctico y normativo de lo que se solicita. Y para el final dejamos cuestiones formales que –siendo relevantes- deben quedar para este preciso momento: me refiero al órgano jurisdiccional al que dirigir la demanda o la delimitación subjetiva de la parte demandada.

Aun discurrendo sobre el terreno de fondo, considero irrenunciable la sencillez del discurso. Se trata de procurar que la materia resulte comprensible –porque, lo que se entiende, se interioriza eficazmente-, renunciando a innecesarias abstracciones, y al empleo –únicamente de primeras- de terminología técnica ajena al vocabulario corriente (como, por ejemplo, las expresiones “absolución en la instancia”, “*prorrogatio iurisdictionis*”), e incorporando a las explicaciones abundantes ejemplos de la práctica forense y –por qué no- de la actualidad noticiosa.

Por último –dentro de las consideraciones de fondo-, quisiera prestar atención al problema que suscita el abordaje de los contenidos más áridos y menos intuitivos de la asignatura. Me viene a la cabeza la impartición de los temas dedicados (dentro de lo que podría considerarse “Introducción al Derecho Procesal”¹²) al personal juzgador y no juzgador dentro de la Administración de Justicia y al diseño de la oficina judicial. Ciertamente, explicar semejantes contenidos a las primeras de cambio del curso es punto menos que imposible. A tal efecto, se ha optado por impartir la clase correspondiente en el propio juzgado, de la mano del magistrado, quien recorre la

¹² Debo advertir que la asignatura que he tomado como referencia –de efectiva impartición en la Facultad de Derecho de la Universitat Internacional de Catalunya-, esto es, <<Derecho Procesal 1>>, en realidad, es un conglomerado de dos materias distintas. Por una parte, <<Introducción al Derecho Procesal>> y, por otra, <<Derecho Procesal Civil 1 (Procesos declarativos)>>. De aquí que no pueda sustraerme al problema que suscita tener que explicar algunos temas tan enjundiosos como los que se señalan a continuación en el texto principal.

oficina judicial explicando sus contenidos, personales y materiales, con el respaldo de la presencia del profesor de la asignatura. No se trata sólo de que explicar en el aula lo que sea el servicio común de notificaciones –por un decir- es difícil para el profesor y soporífero para el alumno, sino que hace parte de su formación el transitar por todos los recovecos de un edificio judicial y comprender, al tiempo, para qué sirve este espacio (piénsese en la manera correcta de distribuirse los operadores forenses en una sala de vistas) o cómo se usa aquél servicio (me viene a la cabeza el servicio de recepción de notificaciones y traslados de escritos)¹³.

En lo que hace a la forma de transmitir la información, me basta con pedir que “entre por los ojos”¹⁴ y sea ágil. Me parece perfectamente parangonable con la publicidad. De aquí que se apueste por el empleo de medios técnicos de presentación de la información que revistan tales características –como pueda ser la herramienta virtual “Prezi”¹⁵-. No obstante, se corre el riesgo de que la presentación misma acapare la atención de los discentes y mengüe la atención sobre el discurso (SÁEZ GONZÁLEZ, 2011, 480). Pero, a buen seguro, el profesor se las podrá ingeniar para eludir tal peligro.

Otro recurso imprescindible, a mi modo de ver, es el empleo de materiales documentales –para explicar la demanda teniendo a la mano ejemplares reales de ellas¹⁶- y el uso de vídeos judiciales (SAIZ GARITAONANDIA, 2011, 392-394), debidamente tratados –para evitar infracciones de la normativa sobre protección de datos¹⁷-, que resultarán de gran provecho para ilustrar al universitario acerca del modo en que se desarrollan las principales actuaciones orales del proceso (audiencia previa, juicio, vistas de incidentes, etc.).

La interiorización de los conceptos, de la nomenclatura técnica y las particularidades normativas es cosa que debe relegarse para el espacio destinado al estudio personal en los vigentes sistemas de ordenación de la docencia universitaria. Manual en mano

¹³ Me ha parecido muy inspiradora la propuesta que, en términos similares, se encuentra en GONZÁLEZ GRANDA, ÁLVAREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, PÉREZ DEL BLANCO, ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, SANJURJO RÍOS, FERNÁNDEZ CABALLERO, 2010, 86-87.

¹⁴ Como tiene dicho FONT i MAS, 2011, 383, “los estudiantes pertenecen a la generación visual (...)”.

¹⁵ Sobre esta interesante herramienta pedagógica, véase, por extenso, SÁEZ GONZÁLEZ, 2011, 480-483. Por supuesto, existen otras alternativas, igualmente válidas, como pueda ser “Adobe Presenter”. Sobre el particular, CABEZUDO BAJO, 2011, 485-490.

¹⁶ Me parece muy juiciosa la reflexión de GARCIMARTÍN MONTERO, GUTIÉRREZ SANZ, MARTÍNEZ CARNICER, 2011, 330-331, acerca de la necesidad de que el alumno entre en contacto desde temprano con los escritos forenses y se acostumbre a enfrentarse a ellos críticamente.

¹⁷ Lamentablemente, el vacío normativo del que adolece España a este respecto, coloca al docente en una incómoda postura al emplear este tipo de material. Máxime cuando el tratamiento de las grabaciones audiovisuales ni es fácil, ni tampoco barato. A este respecto, GARCIMARTÍN MONTERO, GUTIÉRREZ SANZ, MARTÍNEZ CARNICER, 2011, 332.

y debidamente pertrechados de los textos legales, los estudiantes completan y perfeccionan la información –introducida, esbozada, en el aula- y hacen acopio de conocimientos. De aquí que afirme que al aula se acude, fundamentalmente, a “entender”, mientras que “estudiar” se me antoja una tarea esencialmente personal y autónoma. Por eso rechazo abiertamente las “lecciones magistrales” que consisten en el dictado de apuntes o en el resumen oral del contenido de un manual, donde el universitario exclusivamente adquiere habilidades como transcriptor¹⁸.

Como quiera que disponemos de poco tiempo para la transmisión de conocimientos y, por consiguiente, se antoja indispensable conseguir mantener la atención del alumno durante toda la sesión –lo cual ya se ha dicho que constituye todo un reto-, se debe procurar alejar del alumno cualquier foco de dispersión. Principalmente me refiero a todos aquellos que distraigan al alumno del discurso y de su presentación. Me preocupan especialmente *internet* y los sistemas de mensajería instantánea. De aquí que apuesto abiertamente por su proscripción, por más impopular que resulte la medida –de primeras-. En este sentido, se debe procurar que el discente se sienta como en el cine, donde lo normal es que uno se olvide del mundo real por un tiempo, salvo –claro está- que la película sea horrenda.

Fase 2ª.- Docencia teórica en el marco de la praxis y aprendizaje práctico a través de simulaciones

Cuando el alumno ha sido debidamente introducido en la asignatura, el abordaje del estudio del procedimiento –en este caso, civil- se efectúa desde una perspectiva global. A través del seguimiento de un supuesto práctico, se desarrolla un procedimiento de principio a fin. Y se hace varias veces, con varios casos, de dificultad creciente.

La mecánica concreta que hemos instaurado es la siguiente:

- En la primera sesión de esta fase, se trata de poner –idealmente- a los estudiantes en escena. Se les explica por el profesor que han sido seleccionados por una firma de abogados como pasantes. Que, pese a sus escasos conocimientos y su nula habilidad práctica, se precisa su concurso en varios asuntos del despacho –lo cierto es que muchos graduados llegan a los bufetes en condiciones similares-. El profesor –que en nuestro caso es abogado o ha ejercido como tal- deberá adoptar constantemente el rol de letrado *senior* y, como tal, deberá presentarse como su guía y acompañante a lo largo de toda la “experiencia procesal” (CUADRADO SALINAS,

¹⁸ Como muy atinadamente señala CUADRADO SALINAS, 2011, 365, se debe evitar –con las estrategias que cada docente prefiera- que los alumnos tomen apuntes de forma compulsiva, en lugar de procurar quedarse con las ideas principales del discurso del profesor.

2011, 361). Seguidamente, se prepara la actividad a realizar en la próxima sesión y se les explica los rudimentos capitales para enfrentarla de la mejor manera posible¹⁹.

- La siguiente sesión, completamente práctica, se destina a la celebración de una reunión con el cliente²⁰. Ahí el alumno –dos o, a lo sumo, tres- recibe al “cliente” y desarrollan el encuentro de conformidad con las directrices que el profesor les haya proporcionado en la sesión preparatoria²¹.

- Posteriormente, el profesor –manteniendo el rol de abogado *senior*- les explica cómo se efectúa un informe, se formula un presupuesto económico y se redacta una hoja de encargo. De esta forma, se introducen los conocimientos “teóricos” relevantes al respecto (las clases de costes del proceso civil y de sus intervinientes profesionales, las costas procesales, etc.). Los alumnos, sobre la base del contenido de la “reunión celebrada con el cliente”, confeccionan todo ello por sí mismos –recomendándose que trabajen por equipos o grupos y que se distribuyan los cometidos-.

- En una tercera sesión, se trabaja la redacción de la demanda. Se explica, primeramente, con un enfoque teórico, qué es una demanda, cómo se estructura y qué elementos resultan capitales. Y se desarrolla la explicación siguiendo los pasos que un abogado da para abordar su confección. Así, se inicia el recorrido por el suplico y se explica los tipos de pretensiones que se contemplan en la norma. Continúa la disertación por los hechos. Se exponen por el profesor las directrices legales al respecto, la forma idónea de expresarlos y las pautas estratégicas que deben observarse a la hora de redactarlos. Y, de paso, se abordan instituciones colaterales, como la “preclusión” o la “litispendencia”, que, *per se*, no resultan de fácil asimilación abordadas de forma abstracta. Y se continúa por la fundamentación jurídica, para llegar a dos capítulos de la docencia que se presentan como los

¹⁹ Ocasión inmejorable para dispensar a los alumnos las normas de estilo que se consideren oportunas en lo tocante a expresión escrita, trato con el cliente, y actuaciones en sala de vistas (CERRATO GURI, GIMÉNEZ COSTA, MARÍN CONSARNAU, 2011, 354). Y, de paso, se nos presenta una oportunidad estupenda para dar a conocer la existencia –y el modo de acceso- de determinadas herramientas de apoyo (bases de datos, formularios fiables, opiniones doctrinales, etc.) (CHOCRÓN GIRÁLDEZ, TINOCO PASTRANA, 2011, 373).

²⁰ La idea que inspira esta concreta actividad es aproximar al estudiante a la realidad de la praxis del abogado. Se trata de que reciba la información tal y como le vendrá, en el futuro, de boca del cliente. Con frecuencia se peca en la academia de proporcionar casos cuyo planteamiento inicial tiene una estructura, un contenido y una completitud propias del estudioso, pero por completo extrañas a las propias del ciudadano lego en Derecho. En este sentido, comparto la aguda observación de AGUILERA MORALES, 2011, 511.

²¹ Por supuesto, el profesor debe mantenerse al margen de la actuación de los alumnos (MORA CAPITÁN, 2011, 161), observando atentamente las evoluciones de los estudiantes en el curso de la simulación, tomando apuntes críticos y evaluando la actitud de los participantes.

primeros en la mayoría de programas. Me refiero a la jurisdicción y la competencia y a las partes procesales. Ya se puede uno imaginar el efecto que causa en los alumnos estudiar –y qué resultados se obtienen–, en los primeros compases de la docencia del Derecho procesal civil, dos temas tan áridos y abstractos como son estos.

- En una clase posterior, se invita a los alumnos a que redacten una demanda, sobre la base de los datos obtenidos de la reunión inicial con el cliente y a partir de lo aprendido en la sesión “teórica” precedente²². De esta forma, lo que han ido “viendo” ahora lo “experimentan”, razonándolo y comprobando los propios alumnos su efectiva comprensión de la materia. Y no acaba aquí la cosa, posteriormente se entrega a los estudiantes la demanda que un profesional competente habría redactado con los mismos mimbres que se les han proporcionado a ellos (GARCIMARTÍN MONTERO, GUTIÉRREZ SANZ, MARTÍNEZ CARNICER, 2011, 331).

- En la siguiente sesión, se abordará la explicación teórica de la contestación a la demanda. Se empleará la misma técnica expositiva a la que me he referido al tratar del escrito rector. Lo que sí presenta una variación significativa es la actividad práctica correspondiente. Considero contraproducente que el estudiante tenga que redactar la contestación cuando poco antes ha hecho lo propio con la demanda. Semejante polaridad sólo puede favorecer la confusión del discente. A tal efecto, la solución que se ha ideado es que el profesor les entregue a los alumnos la contestación que habría confeccionado la parte contraria “ideal”, para que la escruten e identifiquen la estrategia de la adversa, sus puntos fuertes y sus debilidades. Trabajo éste, por cierto, que les va a venir muy bien cuando les corresponda preparar la audiencia previa al juicio.²³

A medida que progresen en su aprendizaje, se les enfrentará a supuestos litigiosos más complejos, de tal suerte que la contestación a la demanda vendrá acompañada de reconvenición, a la que tendrán que oponerse. Y, a la inversa, cuando ocupen la posición de parte demandada, se les proporcionarán los elementos fácticos necesarios para que puedan plantear reconvenición.

²² Doy por descontado que la actividad de redacción no se circunscribe exclusivamente a las demandas, sino que, desde una perspectiva mucho más ambiciosa, se persigue que el discente aprenda a redactar todos los escritos procesales principales. Como ha afirmado SAIZ GARITAONANDIA, 2011, 391, esta clase de actividad les plantea un reto que, sin duda, contribuye notablemente al buen desarrollo de su aprendizaje.

²³ Deseo puntualizar que los alumnos alternarán las posturas procesales de demandante y demandado, en las sucesivas “simulaciones” que se les vayan planteando.

- Un esquema similar, en lo sustancial, al expuesto en relación con los trámites escritos del proceso, se observa en cuanto a las actuaciones orales. Lo que difiere del formato de las anteriores es que se opera, en cuanto a las sesiones “teóricas” sobre la base de videos judiciales –visualizando audiencias previas, por ejemplo- y posteriormente se celebran las correspondientes vistas en la sala dispuesta al efecto (la Facultad de Derecho de la Universitat Internacional de Catalunya cuenta con una réplica exacta de una sala de vistas, con sus togas y sus correspondientes instrumentos de grabación). De esta forma, se explica en clase el contenido de tal o cual trámite procesal de naturaleza oral, con el respaldo del material audiovisual, y, posteriormente, se simula la vista correspondiente al caso que venimos trabajando²⁴.

Una precisión resulta obligada. Para preservar la dialéctica propia del proceso y atendido que no se quiere hacer desempeñar al grupo los papeles activos y pasivos del procedimiento al mismo tiempo, para este tipo de actividad se recurre al concurso de un profesor del área –abogado ejerciente- que desempeñe el rol contrario al propio de los alumnos.

- Nuestro modelo –en lo tocante a las “simulaciones procesales”- encierra una particularidad más. La descripción de esta fase, hasta el punto en que nos encontramos, se caracteriza por el hecho de que todo el grupo (entendido como clase o aula) trabaja formando una unidad. Mejor, un equipo. Porque, según se ha explicado, resulta una forma de proceder óptima para impartir “teoría” y, acto seguido, ponerla en práctica. Sin embargo, la experiencia nos ha mostrado que, alcanzado cierto punto de madurez, en el transcurso del curso, del que es fácil percatarse, resulta más estimulante para el discente romper con dicho planteamiento. Me explico. Cesa la transmisión de conocimientos teóricos y toda la actividad lectiva pasa a focalizarse exclusivamente en la práctica. Así pues, se distribuye a los alumnos por grupos (demandante, demandado, juzgador, secretaría judicial, etc.), incluso se les separa físicamente (por ejemplo, ocupando aulas distintas) y, en esta tesitura, se les hace llegar la información del caso (al grupo demandante recibiendo al cliente; al grupo demandado, confiriéndole traslado de la demanda, para que se apreste a contestarla, etc.). Posteriormente, todo el desarrollo de la actividad se organiza atendiendo a la diversidad de roles. Esta operativa reduce el papel del docente al de mero coordinador y espectador silente de las evoluciones de los estudiantes.

²⁴ Me parece oportuno precisar que en las simulaciones no hay espacio para que la totalidad del alumnado pueda desempeñar un rol al mismo tiempo. De ahí que conviene que todos los estudiantes tengan un papel activo, al menos una vez durante toda esta fase docente. En cuanto a los discentes que en una simulación concreta no tienen asignado papel alguno, sugiero que se les encomiende la tarea de evaluar la actuación de los que intervienen. En este aspecto, sigo a AGUILERA MORALES, 2011, 512.

Como se puede apreciar de cuanto se lleva dicho en este apartado, se estudia el proceso –en este caso el civil- simultaneando teoría y práctica. Escuchando, primero, “cómo se hacen las cosas en el procedimiento”, se recibe información –bien seleccionada y mejor presentada- que se asimila más fácilmente. Y “haciendo las cosas en el proceso”, después, se consigue la efectiva aprehensión por el estudiante de los contenidos de la asignatura.

Fase 3ª.- Actividad práctica en el ámbito forense

En la parte final de la asignatura²⁵ se trata de que los alumnos culminen el proceso de interiorización de la información, desde una perspectiva eminentemente práctica, que les permita saber repetir en el futuro el curso de acción concreto y que, además, lo hagan con plena comprensión del sentido y del efecto de sus actos.

Pertrechados como están de información teórica de calidad (GARCIMARTÍN MONTERO, GUTIÉRREZ SÁNZ, MARTÍNEZ CARNICER, 2011, 333) y habiendo podido “experimentar suficientemente con el proceso”, se encuentran en inmejorable disposición para asomarse a la realidad forense²⁶ –donde en breve tiempo se encontrarán operando- y acabar de asimilar el buen hacer procesal, observando el desempeño cotidiano de los operadores forenses y analizando qué aspectos se hacen bien, y en cuáles aprecian deficiencias con respecto a los riguroso planteamientos que se les han transmitido en la universidad.

La mecánica es la siguiente:

- En primer lugar, se efectúa una cuidada preparación de la visita al órgano jurisdiccional en la propia aula²⁷. A tal efecto, contamos –en la experiencia de la UIC- con un profesor que va a ser el propio magistrado a cuyo juzgado se va a acudir. De esta forma, el docente presenta en clase los antecedentes de la vista a la que se asistirá e instruye a los alumnos en lo necesario²⁸, dejándoles seguidamente que preparen lo necesario para obtener el máximo provecho de la siguiente sesión.

²⁵ Pese a que, según el estudio de GUTIÉRREZ BERLINCHES, DE PRADA RODRÍGUEZ, CUBILLO LÓPEZ, 2010, 115, los alumnos prefieren visitar los juzgados a la mitad del desarrollo de la asignatura, la peculiar configuración del modelo presentado en este trabajo –y, en definitiva, de su filosofía- me lleva a inclinarme por dejar esta particular actividad para el final.

²⁶ Se da por sobreentendido que lo ideal es que las visitas sean varias, atendiendo así a lo que parece ser una demanda constante de los alumnos (según se desprende del estudio de GUTIÉRREZ BERLINCHES, DE PRADA RODRÍGUEZ, CUBILLO LÓPEZ, 2010, 115).

²⁷ Me he limitado a recoger en este punto la opinión muy mayoritaria expresada por los universitarios encuestados por GUTIÉRREZ BERLINCHES, DE PRADA RODRÍGUEZ, CUBILLO LÓPEZ, 2010, 116.

²⁸ A este respecto, considero muy apropiada la precisión de GARCIMARTÍN MONTERO, GUTIÉRREZ SANZ, MARTÍNEZ CARNICER, 2011, 333, de que se facilite en este estadio preparatorio el material sobre el versará el juicio (demanda, contestación, resumen de la audiencia previa, etc.).

- En un segundo momento, y ya en el juzgado, el magistrado titular –y al tiempo profesor del grupo- les permite examinar los autos²⁹ y, en su caso, departir con el funcionario que se encargue de su tramitación.

- El epicentro de la actividad radica, sin duda, en la asistencia a la vista de que se trate, presenciándola de principio a fin, en la misma sala. Como es natural, no se les permite a los estudiantes intervenir en modo alguno. Su cometido se limita a observar atentamente y a tomar notas de todo ello (dudas, incidencias procesales, observaciones críticas, comentarios, etc.).

- Tras la culminación de la vista y en una sesión posterior, que nuevamente tendrá lugar en el aula, se abre un turno de intervenciones dirigidas por el profesor³⁰ –y magistrado- cuyo propósito es la puesta en común de todo lo que los estudiantes anotaron durante el desarrollo de la vista³¹. Se pide, también, que los discentes evalúen la intervención de los operadores forenses y, finalmente, se les interroga acerca de qué estrategia seguirían si les correspondiera asumir la dirección letrada de alguna de las partes o se les requiere el dictado de sentencia –si lo que han presenciado es un juicio- (GARCIMARTÍN MONTERO, GUTIÉRREZ SANZ, MARTÍNEZ CARNICER, 2011, 328).³²

²⁹ Aquí se ha implementado la acertada sugerencia de GUTIÉRREZ BERLINCHES, DE PRADA RODRÍGUEZ, CUBILLO LÓPEZ, 2010, 112, y de GARCIMARTÍN MONTERO, GUTIÉRREZ SANZ, MARTÍNEZ CARNICER, 2011, 329.

³⁰ A este respecto, me parece oportuno traer a colación la sugerencia de PÉREZ MORALES, 2011, 444-445, en el sentido de que los alumnos deben saber que van a ser interpelados por el profesor, lo que les obliga a prepararse rigurosamente su eventual intervención. Me atrevería a extender esta posibilidad a toda la actividad práctica que se realice en el marco de la asignatura. Y, añadido yo, que, a tal efecto, resulta muy recomendable que el docente conozca de memoria los nombres de sus alumnos (evidentemente, cuando las dimensiones del grupo lo permitan).

³¹ En este punto, he procurado recoger la recomendación de GARCIMARTÍN MONTERO, GUTIÉRREZ SANZ, MARTÍNEZ CARNICER, 2011, 333-334, de que la actividad no se quede en la mera asistencia al tribunal, sino que posteriormente se trabaje sobre lo presenciado, para extraer frutos consistentes y, sobre todo, permanentes.

³² Se procura que los alumnos asistan a la totalidad de las vistas que se celebren en el marco de un mismo asunto, de tal suerte que puedan formarse una visión integral del procedimiento (GARCIMARTÍN MONTERO, GUTIÉRREZ SANZ, MARTÍNEZ CARNICER, 2011, 328). Tampoco pueden desconocerse las enormes dificultades que se presentan al intentar conjugar los tiempos procesales y los tiempos docentes.

IV.- BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA MORALES, M. (2011). Una propuesta para la docencia del Derecho Procesal basada en el uso de expedientes procesales. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 503-512).

CABEZUDO BAJO, M. J. (2011). El uso de la herramienta "Adobe Presenter" al servicio de la enseñanza del Derecho Procesal. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 485-490).

CERRATO GURI, E., GIMÉNEZ COSTA, A., MARÍN CORSANAU, D. (2011). La metodología de simulación en una asignatura jurídica: guía de buenas prácticas. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 349-359).

CHOCRÓN GIRÁLDEZ, A. M., TINOCO PASTRANA, A. (2011). La utilización racional de las nuevas tecnologías y la adaptación del método del caso en la enseñanza aprendizaje del Derecho Procesal. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 369-377).

CUADRADO SALINAS, C. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del Derecho Procesal. Reflexiones acerca de las nuevas vías de enseñanza y un aporte crítico. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 361-367).

FONT i MAS, M. (2011). Evolución en las metodologías docentes y sistemas evaluativos: de la ilusión al freno de mano. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 379-387).

GARCIMARTÍN MONTERO, R., GUTIÉRREZ SANZ, M. R., MARTÍNEZ CARNICER, C. (2011). La práctica forense como instrumento docente en la enseñanza del Derecho Procesal. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 327-336).

GONZÁLEZ GRANDA, P., ÁLVAREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, P., PÉREZ DEL BLANCO, G., ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, C. J., SANJURJO RÍOS, E. I., FERNÁNDEZ CABALLERO, G. (2010). Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de Derecho Procesal en el EEES. REJIE Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa [en línea; <http://www.eumed.net/rev/rejie>; consultada el 1/10/2014], 2, 81-92.

GUTIÉRREZ BERLINCHES, A., DE PRADA RODRÍGUEZ, M., CUBILLO LÓPEZ, J. I. (2010). Las visitas a los juzgados como actividad práctica para la docencia del Derecho Procesal. REJIE Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa [en línea; <http://www.eumed.net/rev/rejie>; consultada el 1/10/2014], 2, 111-122.

MORA CAPITÁN, B. (2011). El aprendizaje del Derecho Procesal mediante simulación de juicios. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 157-162).

ORTIZ PRADILLO, J. C. (2011). Blended learning y Moodle en la docencia del Derecho Procesal: la experiencia en la UCLM. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 451-459).

PÉREZ MORALES, M.-G. (2011). Metodología participativa en la enseñanza/aprendizaje del Derecho Procesal. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 441-449).

RAMOS MÉNDEZ, F. (2011). Reflexiones sobre el futuro de la docencia del Derecho Procesal. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 185-188).

ROBLES GARZÓN, J. A., DE LUCCHI LÓPEZ-TAPIA, Y. (2011). Experiencias desde el aula judicial de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 337-347).

SÁEZ GONZÁLEZ, J. (2011). Nuevas herramientas de apoyo: el uso del *Prezi* en la docencia del Derecho Procesal. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 477-483).

SAIZ GARITAONANDIA, A. (2011). Uso de múltiples medidas para incentivar la motivación en el aprendizaje del Derecho Procesal Penal. En: J. Picó (dir.) Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial J. M. Bosch (pp. 389-396).

TOMÁS TOMÁS, S., CASTILLO FELIPE, R. (2014). La enseñanza del Derecho Procesal Penal a través de la simulación de juicios. En www.repositorio.bib.upct.es/dspace/.../c014_2014.pdf (consultada el 1/10/2014).