

3

Simulaciones judiciales y argumentación jurídica: una experiencia formativa en la enseñanza del Derecho Constitucional

Judicial Simulations and Legal Argumentation: A Formative Experience in the Teaching of Constitutional Law



AUTOR

Francisco Valiente Martínez

fvaliente@comillas.edu  <https://orcid.org/0000-0002-4596-8037>

Profesor Propio Adjunto de la Facultad de Derecho de la Universidad Pontificia Comillas.



PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Simulación judicial; argumentación jurídica; innovación docente; inteligencia artificial; educación jurídica.

Judicial simulation; legal argumentation; teaching innovation; artificial intelligence; legal education.



RESUMEN

Este capítulo presenta una experiencia de innovación docente basada en la simulación judicial dentro de la asignatura Libertades Públicas y Derechos Constitucionales. Su propósito es analizar cómo una metodología activa, estructurada en torno a la resolución de un caso cuya esencia es constitucional, puede desarrollar competencias argumentativas, comunicativas y éticas en los estudiantes de Derecho. La intervención se aplica desde 2018 de manera continuada, con una estructura de roles procesales —recurrente, contraparte, fiscal, abogado del Estado y magistrado— que sitúa al alumno en el centro del aprendizaje y reproduce las condiciones reales del ejercicio jurídico.

Los resultados muestran una mejora significativa en la capacidad de análisis, la redacción jurídica y la deliberación oral, así como un alto grado de motivación estudiantil. El profesor asume el papel de garante de racionalidad, asegurando la coherencia metodológica y ética del proceso. La incorporación crítica de la inteligencia artificial permite explorar sus potencialidades y límites en la formación jurídica, evitando que sustituya el razonamiento humano y favoreciendo su uso como instrumento de reflexión. En conjunto, la práctica confirma que enseñar Derecho no consiste en transmitir normas, sino en formar juristas capaces de justificar con razones públicas las decisiones que adoptan.

ABSTRACT

This chapter presents a teaching innovation experience based on judicial simulation within the course Libertades Públicas y Derechos Constitucionales. Its purpose is to examine how an active methodology, structured around the resolution of a constitutional case, can develop argumentative, communicative, and ethical competencies in Law students. The project has been implemented continuously since 2018 and is organized through procedural roles—petitioner, respondent, prosecutor, state attorney, and magistrate—that place the student at the center of the learning process, reproducing the conditions of real legal practice.

The results show a substantial improvement in analytical capacity, legal writing, and oral deliberation, as well as high levels of student motivation. The teacher assumes the role of a guarantor of rationality, ensuring both methodological coherence and ethical integrity throughout the process. The critical incorporation of artificial intelligence allows students to explore its potential and limitations in legal education, preventing it from replacing human reasoning while promoting its use as a reflective tool. Overall, the practice demonstrates that teaching Law is not about transmitting norms, but about forming jurists capable of justifying their decisions through public reasoning.



1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho atraviesa en la actualidad un proceso de transformación tan intenso como irreversible. La expansión de las tecnologías digitales, la presencia ubicua de la inteligencia artificial en la práctica jurídica y la necesidad de adaptarse a un modelo propedéutico centrado en la adquisición de competencias —metodología cada vez más demandada por los propios estudiantes— han modificado de raíz la relación entre el profesor, el estudiante y el conocimiento jurídico. En este contexto, las metodologías activas son, más que una opción pedagógica o una manifestación de la libertad de cátedra, una respuesta estructural a la necesidad de formar juristas capaces de razonar, deliberar y decidir en entornos de tensión e incertidumbre.

Dentro de ese amplio abanico de estrategias docentes, la simulación judicial, entendida como un proceso de aprendizaje experiencial, ha demostrado ser una herramienta de extraordinario valor. De acuerdo con Kolb (2015), estas metodologías no son un mero ejercicio escénico o de dramatización, sino de una práctica de aprendizaje experiencial que reproduce las condiciones epistemológicas y comunicativas del trabajo jurídico real: el análisis de hechos, la presentación coherente de los mismos, la identificación de normas aplicables, la construcción de argumentos, el análisis de vulnerabilidades y fortalezas en las tesis a defender, la redacción de escritos procesales, el interrogatorio y la exposición oral ante un órgano deliberativo mediante el principio de contradicción -eje de todo proceso judicial- son parte del día a día de un abogado. En esta medida, la simulación judicial sitúa al estudiante en el corazón mismo de la actividad jurídica, permitiéndole comprender que el Derecho no se reduce a un cuerpo de normas, sino que es un sistema vivo de interpretación, justificación y decisión.

La experiencia que aquí se presenta está ya consolidada, pues, aunque se venía aplicando por algunos compañeros con anterioridad, a partir de 2018 se ha convertido en parte nuclear de la evaluación continua de la asignatura “Libertades Públicas y Derechos Constitucionales”, que se imparte en segundo curso. En este nivel, los estudiantes ya disponen de conocimientos constitucionales básicos y pueden abordar por primera vez con rigor el análisis material y procesal de los derechos fundamentales. En este momento de su formación, el alumno ha superado la etapa introductoria de los conceptos jurídicos, pero todavía no ha experimentado la aplicación práctica del razonamiento jurídico en un contexto realista ni la contraposición de ideas o intereses, que es la esencia misma del Derecho. La simulación judicial ofrece, por tanto, una oportunidad pedagógica singular: trasladar al aula la lógica de un proceso constitucional —en particular, el recurso de amparo— para que los estudiantes asuman los distintos roles jurídicos implicados y aprendan a pensar como juristas.

El principio pedagógico que sustenta la práctica es sencillo pero profundo: solo se comprende verdaderamente aquello que se experimenta. La enseñanza del Derecho puede alcanzar nuevos niveles de asimilación entre los estudiantes si logra una correcta combinación de la imprescindible exposición magistral y del



estudio personal con actividades que fomenten las destrezas cognitivas y argumentativas que definen al buen profesional. En otras palabras: cuando el estudiante se ve obligado a construir un argumento, a defenderlo ante sus compañeros y a justificarlo por escrito siguiendo las convenciones del discurso jurídico, se produce un aprendizaje mucho más significativo. De acuerdo con Prince y Felder (2006), lo que se consigue es sobre todo que el alumno deja de ser un receptor pasivo y pase a convertirse en un sujeto epistémico activo, responsable de su propio razonamiento y consciente de la necesidad de dotar de coherencia lógica, normativa y axiológica a su posición.

2. METODOLOGÍA

2.1. Calendario de trabajo

La aplicación continuada de la simulación judicial como práctica docente ha permitido obtener una base empírica sólida sobre sus efectos formativos. Aunque la metodología tiene un componente cualitativo más que estadístico, los resultados recogidos a lo largo de varias ediciones mediante rúbricas, observación directa, encuestas anónimas y revisión de materiales producidos por los alumnos, a lo que hay que sumar muchas horas de deliberación y diálogo con los propios estudiantes, permiten extraer conclusiones consistentes sobre el impacto de la experiencia en su motivación, autoconfianza y comprensión del Derecho.

Los resultados no se limitan a una mejora técnica. Lo que verdaderamente emerge de esta práctica es un cambio de actitud hacia el aprendizaje jurídico. Los estudiantes comienzan a comprender, como bien expone Alexy (2011), que el Derecho es una creación humana viva, cambiante, inextricablemente relacionada con lo bueno y lo malo de las personas que viven en comunidad y, por ende, una disciplina sujeta a interpretación en pos de ese fin que es la justicia. Esta transición, que no siempre se logra mediante métodos expositivos, constituye quizá el indicador más claro de éxito pedagógico. El estudiante comienza a formular preguntas propias, a cuestionar el alcance de los derechos, a buscar la coherencia de las normas y a entender que la función del jurista no es repetir lo sabido, sino justificar lo razonable.

Pero la presentación de la actividad requiere involucrar a los alumnos desde un primer momento. Por esta razón, se propone un calendario estructurado para una asignatura cuatrimestral de seis créditos, como es la que nos ocupa. Ello requiere un calendario de trabajo que se remite a los alumnos al inicio de curso:



Tabla 1. Modelo de cronograma de la actividad (curso 2025-2026)

Actividad	Fecha
Publicación de los casos	9 de octubre
Entrega de equipos y roles	16 de octubre
Entrega de recurso a los compañeros y subida a Moodle	30 de octubre
Entrega de las contestaciones y subida a Moodle	6 de noviembre
Juicios	10 y 11 de noviembre
Lectura de sentencias y subida a Moodle de las mismas	19 de noviembre

Hay varios comentarios metodológicos que pueden hacerse a este cuadro:

1. Los roles de la simulación están bien definidos y pueden ser hasta 5: Parte recurrente (es decir, quien presenta el recurso de amparo); Parte Contraria y/o Abogacía del Estado (en función del caso), Fiscalía y Magistrados.
2. Todos los roles son realizados por alumnos, lo cual es esencial para la actividad: en muchas simulaciones es el profesor quien decide el rol de juez, pero es mucho más efectivo si son los alumnos los que tienen también que elaborar la sentencia en función del trabajo de sus compañeros, incluso con la posibilidad de presentar votos particulares.
3. Los grupos deben organizarlos los alumnos libremente. Es mucho mejor dejar esta parte de la actividad en manos de los alumnos para que se organicen como mejor les convenga, de tal manera que los aspectos logísticos los trata el profesor con los delegados de clase, pero sin intervenir directamente en el reparto de funciones. Si los grupos son amplios, huelga decir que será necesario realizar varias simulaciones de juicios y que puede ser conveniente elaborar más de un caso.
4. El uso de plataformas como Moodle es muy práctico para tener ordenados los escritos subidos por los alumnos, aplicar filtros de plagio como Turnitin y organizar la evaluación continua. Además, familiariza al alumno con otra actividad más del día a día judicial: el cumplimiento riguroso de los plazos para la presentación de escritos, que son prácticamente insubsanables.

2.2. El papel del profesor

La función del profesor en la simulación judicial trasciende la mera dirección metodológica: encarna la figura del garante de racionalidad dentro del microcosmos académico que reproduce el sistema jurídico. En un ejercicio donde los estudiantes asumen roles procesales y deliberan sobre la aplicación del Derecho, el docente ocupa una posición análoga a la que, en el Estado de Derecho, desempeñan



las instituciones que velan por la legalidad y la coherencia del discurso público. Su tarea no es imponer respuestas, sino preservar las condiciones bajo las cuales las respuestas pueden considerarse racionales.

Desde esta perspectiva, el profesor actúa como custodio del método. La simulación judicial solo adquiere sentido si se desarrolla dentro de un marco argumentativo estructurado: exposición de hechos, selección de normas, ponderación de principios y motivación final. En este marco, el docente garantiza que el proceso mantenga su integridad epistémica, evitando que la argumentación derive en mera retórica competitiva o en un intercambio de opiniones. Del mismo modo que el Tribunal Constitucional exige la motivación de las sentencias como garantía frente a la arbitrariedad, o que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos cuando analiza las decisiones de nuestros tribunales exige que todo se interprete a la luz del Convenio Europeo de Derechos Humanos, el profesor ha de exigir a sus alumnos fundamentar sus afirmaciones, distinguir entre hechos y opiniones, y justificar cada decisión dentro de los márgenes de la razonabilidad jurídica y de conformidad con el artículo 120.3 CE, que exige que las resoluciones judiciales sean públicas y motivadas.

El profesor debe instar a la paciencia argumentativa y el valor del procedimiento. Enseñar Derecho equivale a enseñar a pensar con calma, a detenerse en la justificación, a no confundir la apariencia de coherencia con la validez racional. El docente, por tanto, no se limita a enseñar normas, enseña cómo se justifica el Derecho. Su intervención es mínima, pero orientadora. Corrige los desvíos más graves —por ejemplo, cuando un equipo comete un error conceptual grave, como podría ser aplicar mal los tres análisis del principio de proporcionalidad, a saber, idoneidad, necesidad y proporcionalidad *stricto sensu*—, pero evita dictar la solución correcta. Y así, como expresaron Biggs y Tang (2011), si es que les interpreté correctamente, cabe afirmar que la autoridad del docente no emana del dogma, sino de la razón pública que debe regir el discurso jurídico. De ahí que su presencia sea simultáneamente visible e invisible: visible porque marca los límites del juego, invisible porque no interfiere en el desarrollo autónomo de los jugadores.

Esta función tiene un valor formativo profundo. El estudiante comprende que el razonamiento jurídico no es un acto de inspiración, sino un proceso de validación intersubjetiva. En la simulación, ningún argumento triunfa por la fuerza de quien lo pronuncia, sino por la solidez de su justificación. El profesor, al exigir coherencia y transparencia, introduce una forma de control que no es jerárquica sino epistémica: no se trata de autoridad sobre las personas, sino sobre los métodos: ¿Hay falacias en los argumentos empleados? ¿Hay coherencia entre todos ellos? ¿Se han construido bien las analogías o las reducciones lógicas? ¿Se interpreta bien la jurisprudencia previa? Todas estas preguntas dan por sentado que la mayor parte de las veces los alumnos cometerán errores: Así debe ser, para eso están también en la Facultad. Pero en el proceso de aprendizaje se reproduce también el *ethos* del constitucionalismo, donde toda decisión debe poder explicarse con razones accesibles y verificables.

La metáfora del garante de racionalidad también tiene un componente ético. En un aula, como en un tribunal, la racionalidad no es un hecho dado, sino una



conquista colectiva. Requiere imparcialidad, respeto al turno de palabra, escucha activa y disposición al cambio de opinión. El profesor crea y protege ese espacio deliberativo. Interviene cuando percibe desequilibrios —por ejemplo, cuando una voz domina sobre las demás, o cuando el debate se desplaza al terreno personal— y restablece las condiciones de diálogo. No impone la verdad, pero impide que la verdad se confunda con la fuerza. Así, la enseñanza del Derecho se convierte también en una escuela de democracia.

En este punto, cabe recordar la advertencia clásica de Perelman, que se mantiene en las recientes reediciones de sus obras porque no ha perdido nada de su vigencia (2015): la racionalidad jurídica no se define por su carácter deductivo, sino por su capacidad de persuadir a un auditorio razonable. El profesor, en la simulación, representa precisamente ese auditorio ideal. Su función es mantener el listón de la racionalidad lo suficientemente alto para que los argumentos no degeneren en meras estrategias retóricas, pero lo bastante flexible para que el estudiante pueda experimentar con distintas formas de justificación. Este equilibrio —entre exigencia y libertad— es lo que convierte la práctica en un espacio de aprendizaje genuino y no en una simple evaluación formal.

La analogía con el sistema constitucional es más que retórica. En la estructura de la simulación, el profesor desempeña una función parecida a la de un “poder moderador”: garantiza que las reglas del juego permanezcan estables y que las decisiones sean producto de la deliberación y no del azar o de la autoridad. De la misma manera que el Tribunal Constitucional no decide por convicción personal sino por argumentación pública y con plena autonomía —así al menos debería ser siempre—, el profesor guía al alumno hacia la comprensión de que toda resolución jurídica debe ser fruto de un procedimiento racional compartido.

Finalmente, esta función garantiza que la simulación judicial conserve su sentido pedagógico. Sin la guía del docente, el ejercicio correría el riesgo de convertirse en un juego competitivo más o en una simple dramatización. Con ella, se transforma en una experiencia formativa que reproduce los valores epistemológicos del Derecho constitucional: racionalidad, transparencia, ponderación y respeto por la pluralidad de interpretaciones. El profesor no dicta sentencias, pero enseña a motivarlas; no juzga a los alumnos, pero les enseña a juzgar con argumentos. Esa es, quizá, la forma más alta de enseñanza jurídica: la que forma conciencias deliberativas, no solo memorias técnicas.

2.3. El impacto de la Inteligencia Artificial

Este papel del profesor resulta especialmente relevante en un tiempo en que el saber parece fragmentarse en datos y respuestas instantáneas. La presencia de herramientas de inteligencia artificial ha acentuado una tendencia peligrosa: la sustitución del juicio por el resultado. Los algoritmos ofrecen soluciones probabilísticas que imitan la forma del razonamiento, pero carecen de su sustancia reflexiva.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en el aula es un fenómeno que no puede dejarse de lado. ChatGPT, Grok, Copilot y demás aplicaciones han in-



Introducido una ambigüedad creciente en la enseñanza del Derecho. Lo que podría ser un valioso apoyo al razonamiento jurídico se ha convertido, en no pocas ocasiones, en una vía de atajo que erosiona el proceso formativo. No pocos estudiantes, movidos por la presión de los plazos o por la ilusión de eficacia que ofrecen estas herramientas, delegan en la IA la redacción de párrafos enteros o la construcción superficial de argumentos. El resultado de todo ello es un texto gramaticalmente correcto pero, de acuerdo con Wiese y otros autores (2025), intelectualmente vacío: sin huella de duda, sin jerarquía de razones, sin la tensión interna que caracteriza al pensamiento jurídico genuino.

Este fenómeno no es un simple problema a la hora de calificar la actividad, sino una distorsión epistemológica. La IA no “entiende” el Derecho: lo reproduce como correlación estadística de enunciados. Confundir ese simulacro de discurso con una argumentación jurídica auténtica implica confundir la apariencia de racionalidad con su sustancia. El riesgo es que el alumno aprenda a redactar sin razonar, a ensamblar frases sin comprender el fundamento normativo que las sostiene.

Ante esta tendencia, el profesor debe asumir un papel de contención pedagógica, no de persecución. Lo contrario sería poner puertas al campo. Más que prohibir el uso de la IA, como con acierto señalan Van Niekerk y otros autores (2025) en una reciente publicación sobre inteligencia artificial y educación, debe enseñarse a utilizarla críticamente: a reconocer sus límites, a someter sus resultados a contraste y a exigir siempre una justificación personal de las decisiones jurídicas propuestas. Una buena práctica consiste en pedir al alumno que explique oralmente los argumentos incluidos en su escrito. Quien ha pensado lo que ha escrito puede defenderlo; quien se ha limitado a copiar una sugerencia automatizada no podrá sostenerla con coherencia y mucho menos resistir las preguntas que puedan hacerle otros compañeros, que tendrán el rol de magistrados o letrados.

El profesor no sólo media entre los estudiantes y el conocimiento, sino también entre los estudiantes y los algoritmos. Actúa como intérprete crítico de la tecnología, explicando que la IA no razona, sino que calcula; que no delibera, sino que predice; que no garantiza justicia, sino coincidencia estadística. Enseñar Derecho hoy implica enseñar a resistir la tentación del automatismo. La simulación judicial, cuando se combina con el análisis de los límites de la IA, ofrece un escenario idóneo para esa alfabetización epistemológica: los estudiantes comparan sus propios razonamientos con las respuestas generadas por sistemas automáticos y comprueban que la racionalidad jurídica no se reduce a la coherencia formal, sino que requiere sentido, contexto y responsabilidad. De este modo, la función del docente vuelve a su esencia: garantizar que la palabra escrita conserve su vínculo con el pensamiento. La IA puede corregir el estilo, pero no puede sustituir la deliberación. Como bien ha señalado Ting (2025) en el monográfico sobre IA y educación antes reseñado, la tarea del profesor no es erradicar la tecnología, sino preservar la racionalidad que la tecnología no puede ofrecer. Enseñar Derecho sigue siendo, en última instancia, enseñar a pensar con palabras que sean verdaderamente propias.



3. RESULTADOS OBTENIDOS

3.1. Desarrollo de competencias

3.1.1. Sobre el análisis crítico

Uno de los efectos más visibles es la evolución de la capacidad argumentativa entre los estudiantes. Es un lamento general entre los docentes que una de las características más comunes de los alumnos actuales es la progresiva pérdida de la capacidad de abstracción y la ordenación de ideas. Resulta frecuente que los escritos presenten estructuras desordenadas, afirmaciones no justificadas o referencias normativas poco relevantes o generalistas. Sin embargo, a medida que avanza la simulación, los textos ganaban en precisión, claridad y coherencia interna. La mejora no se limita a la forma: también se aprecia un progreso conceptual en el modo en que los alumnos comprenden el sentido de la argumentación jurídica. Empiezan a distinguir entre argumentar y opinar, entre citar y fundamentar, entre persuadir y razonar.

El seguimiento longitudinal confirma que esta competencia se consolida más allá de la propia asignatura. Al comparar las evaluaciones iniciales con las finales, se aprecia un incremento sostenido en la calidad del razonamiento, la selección de fuentes y la organización de los escritos. Los alumnos interiorizan progresivamente los cuatro ejes de la argumentación jurídica —normativo, fáctico, estructural y axiológico— y los aplican con creciente naturalidad. En particular, se observa un salto cualitativo en el eje axiológico, el más difícil de adquirir: los estudiantes aprenden a ponderar derechos y principios, a reconocer la tensión entre libertad e interés público, y a construir decisiones razonadas que no se limitan a aplicar mecánicamente la ley.

La curva de aprendizaje es extraordinaria: pasar de ningún juicio a un juicio es un salto lógico y formativo imposible de cuantificar. Muchos de los errores que puedan aparecer se deberán precisamente a que nunca se habían enfrentado al reto de exponer críticamente una postura basada en las acciones y en la defensa de los intereses de un tercero. Pero es también un hecho que, la mayor parte de los alumnos, no repetirán los errores cuando tengan que hacer futuras simulaciones o prácticas en despacho, por lo que, aunque ellos mismos no lo perciban en el momento, se les ha dado una formación preciosa.

3.1.2. Sobre la expresión oral y escrita

El ejercicio simultáneo de la redacción procesal y la exposición oral produce una mejora visible en la expresión lingüística, tanto en precisión técnica como en claridad comunicativa. El lenguaje jurídico tiende a la rigidez y al uso -a veces cabría decir abuso- de fórmulas estandarizadas. Pero un estudiante de Derecho debe acostumbrarse a estos formalismos y, en este sentido, la simulación obliga a los estudiantes a recuperar la dimensión persuasiva y racional del discurso. La nece-



sidad de convencer al tribunal y de responder a objeciones en tiempo real activa habilidades de síntesis, coherencia discursiva y autocontrol argumentativo, que son, como bien insiste Atienza (2013), quien probablemente sea el autor español que más ha trabajado las técnicas de argumentación jurídica, ejes indispensables del buen hacer del abogado.

En los informes finales, muchos estudiantes destacan que han aprendido “a escribir pensando” y “a hablar razonando”. No es una simple ganancia comunicativa, sino una transformación cognitiva: la palabra se convierte en instrumento de pensamiento jurídico. Los alumnos entienden que el rigor técnico no está reñido con la claridad expresiva y que la forma es parte del fondo. Esta dimensión retórica, entendida en el sentido clásico de recta *ratio dicendi*, se revela como un componente esencial de la competencia profesional.

3.1.3. Sobre la materia concreta: el Tribunal Constitucional y los procesos en defensa de los derechos fundamentales

Otro de los resultados consistentes es la asimilación práctica de la estructura y finalidad del recurso de amparo, un procedimiento regulado en la Ley Orgánica del Tribunal Constitucional y cuyo conocimiento es esencial para el buen dominio de la asignatura. A través de la simulación, los estudiantes internalizan la lógica del procedimiento constitucional sin necesidad de memorizarla: la legitimación activa, los requisitos formales o la motivación de las sentencias dejan de ser abstracciones y se convierten en pasos reales que deben cumplir.

Pese a este hecho, habría que decir que las simulaciones judiciales no han sido predominantes en la enseñanza del Derecho Constitucional precisamente por lo excepcional de su proceso. Es mucho más común encontrar estas actividades en ramas más propensas a la litigación. Una buena aproximación fue presentada por Flores en el XVII Congreso Nacional y VII Latinoamericano de Sociología Jurídica (2016), pero lo cierto es que la actividad que aquí se propone es más amplia, pues permite, como se veá en el anexo a este trabajo, presentar un caso de gran complejidad con partes litigantes con intereses manifiestamente confrontados. Y es que no podemos olvidar que, si bien el recurso de amparo es, como se ha dicho, extraordinario y subsidiario, también es incidental, lo que significa que nace a partir de un caso concreto y esa realidad puede reflejarse en la docencia.

Al finalizar la actividad, más del noventa por ciento del alumnado es capaz de identificar con precisión las fases del proceso y de explicar la función institucional del Tribunal Constitucional como garante último de los derechos fundamentales. Pero, más allá de los datos, lo relevante es que comprenden la dimensión ética del proceso: la necesidad de motivar las decisiones, la importancia de la transparencia y la tensión permanente entre justicia material y seguridad jurídica.

Habría que añadir que esta simulación, tan realista en algunos elementos, tiene una parte de ficción en otro: rara vez se han realizado vistas de este estilo ante el Tribunal Constitucional. Por lo general, sus procesos dependen del análisis de



escritos, pero esta ficción no empeece los logros y méritos pedagógicos de la actividad. Basta con explicar la diferencia entre ficción y realidad para seguir aprovechando al máximo las ventajas de esta metodología.

3.1.4. Sobre la motivación y el compromiso emocional

El componente emocional es uno de los motores más potentes de esta metodología. La simulación genera una implicación afectiva inusual en contextos académicos jurídicos, tradicionalmente más formales. Los alumnos se sienten responsables de sus escritos, de sus alegatos y de la defensa de su cliente o de la resolución que dictan como tribunal. Para muchos es “su primer caso” y expresan una gran satisfacción y orgullo por el resultado final, incluso si la decisión de los magistrados no les favorece. Esa apropiación del aprendizaje tiene un valor pedagógico incalculable, pues, como con acierto señala Susskind (2017) cuando habla del abogado del futuro, lo ideal es que el Derecho deje de concebirse como una sucesión de asignaturas para convertirse en una experiencia vivida cuya naturaleza es una ciencia absoluta y completamente nacida del intelecto humano.

Las encuestas de satisfacción muestran niveles de motivación significativamente superiores a los de otras actividades prácticas. La percepción de “realismo” y “utilidad profesional” figura entre los factores más mencionados. Sin embargo, lo más interesante es que el componente competitivo —lejos de generar tensiones— se percibe como un estímulo positivo. Los alumnos no compiten contra sus compañeros, sino con ellos. Este matiz ético convierte la rivalidad en una forma de cooperación cognitiva.

Pero si además se recrea efectivamente la escenografía de un tribunal, los resultados se maximizan. Poder utilizar una sala de vistas ad hoc, dar a los magistrados la posibilidad de vestir una toga o usar expresiones cotidianas para un jurista y que están en el imaginario popular, como “con la venia” o “el caso queda visto para sentencia”, muchas veces generan un efecto positivo. Puede parecer anecdótico, pero todos los años hay alumnos que al verse con la toga piden a sus compañeros que les hagan fotos y las suben a sus redes sociales. Y cabe añadir, en la misma medida, que no pocos *alumni* con quienes seguimos en contacto nos dicen que recuerda la simulación con gran cariño y los detalles del caso y la postura que les tocó defender.

3.2. Discusión pedagógica

3.2.1. De la exposición a la deliberación

El cambio metodológico que representa la simulación judicial va más allá del uso de técnicas activas: supone un desplazamiento epistemológico. En lugar de un modelo centrado en la exposición del saber, se adopta un modelo centrado en la deliberación sobre el saber. El profesor deja de ser transmisor de contenidos y se convierte en facilitador de razonamientos. Este tránsito es coherente con las



directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, pero solo cobra sentido cuando se traduce en prácticas concretas como la aquí descrita.

La experiencia demuestra que el aprendizaje jurídico se consolida cuando el estudiante participa en la construcción del conocimiento. En la simulación, cada decisión, cada objeción y cada voto particular son actos de pensamiento autónomo. El error deja de ser un fracaso y se convierte en un elemento formativo. En términos de Vygotsky, el aula se transforma en una “zona de desarrollo próximo” en la que el estudiante avanza de la comprensión asistida a la competencia independiente.

3.2.2. La tensión entre eficiencia y comprensión

Uno de los dilemas más interesantes que plantea la simulación es el equilibrio entre eficiencia y comprensión. El trabajo por casos complejos exige tiempo, y en planes de estudio saturados puede percibirse como un lujo. Rabbi-Baldi (2023), como muchos autores hicieron con anterioridad, insiste en que los resultados muestran que dedicar horas a una experiencia de este tipo produce aprendizajes más duraderos que una secuencia de clases expositivas. Pero el enfoque que aquí se está intentando exponer es que ambas metodologías, es decir, el estudio memorístico y la simulación, son absolutamente compatibles pues ambas requieren un análisis profundo de la ley, la jurisprudencia y la lógica. La comprensión profunda requiere lentitud.

Paradójicamente, la IA refuerza este argumento: cuanto más veloz y accesible es la información, más necesario se vuelve enseñar a pensar despacio. La simulación judicial actúa como un antídoto contra la cultura de la respuesta inmediata, recordando que el Derecho es una disciplina de prudencia y ponderación, no de automatismo.

Otro elemento destacado es la dimensión colaborativa. Aunque cada equipo asume un rol procesal específico, el conjunto de la simulación funciona como una comunidad de práctica. Los estudiantes aprenden unos de otros, observan distintas estrategias argumentativas y comprenden que el razonamiento jurídico es esencialmente dialógico. Este aprendizaje horizontal complementa la guía vertical del docente y favorece la adquisición de habilidades sociales, comunicativas y éticas.

La deliberación grupal que precede a la sentencia, y especialmente la redacción de votos particulares, fomentan la cultura del disenso razonado. Aprender a discrepar con argumentos y respeto es, en sí mismo, una lección de ciudadanía democrática. En tiempos de polarización discursiva, este tipo de ejercicios contribuye a formar juristas capaces de debatir sin descalificar, de disentir sin destruir.

3.2.3. Evaluación, replicabilidad y transferencia

La experiencia también ha permitido repensar la evaluación. Las rúbricas empleadas evalúan dos trabajos: por un lado, el escrito a presentar; por otro, la intervención en la vista oral del juicio. En mi opinión, no es tan necesaria una rúbrica como una correcta percepción de las intervenciones. Al fin y al cabo, un juez en la vida real no



usa rúbricas sino su propio entendimiento y conocimiento para dictar sentencia, y es en cierto modo deseable replicar también este modelo en la corrección.

Si han probado una considerable utilidad las sesiones de autoevaluación, muchas de las cuales surgieron de forma espontánea cuando los alumnos pidieron tutoría para saber qué impresión habían tenido sus intervenciones, cómo mejorar o cuáles su fueron sus fortalezas y debilidades. Esta práctica, como explica Healy (2009), refuerza la autonomía y consolida el aprendizaje autorregulado, competencias clave en el marco europeo. Además, introduce un componente ético: reconocer la calidad del trabajo ajeno, aprender de los errores propios y ajenos, y asumir la responsabilidad del propio progreso.

La discusión de los resultados sugiere que la metodología es fácilmente transferible a otras disciplinas jurídicas, siempre que se respeten dos principios: mantener la centralidad del alumno y asegurar la coherencia del diseño. Lo esencial no es el contenido del caso, sino la lógica de la simulación: enfrentarse a un problema complejo, adoptar un rol profesional, justificar decisiones y deliberar colectivamente.

En asignaturas como Derecho Administrativo o Internacional Público, pueden diseñarse simulaciones adaptadas que repliquen el mismo esquema. En otros campos, incluso fuera del Derecho, la estructura básica puede aprovecharse para fomentar el razonamiento crítico y la resolución argumentada de conflictos. Esta versatilidad convierte la experiencia en una buena práctica genuina: eficaz, sostenible y replicable.

3.2.4. Limitaciones, retos e impacto ético

Ninguna práctica docente está exenta de limitaciones. La principal es la exigencia temporal: la simulación requiere planificación, coordinación y seguimiento continuado. No todos los contextos institucionales disponen del margen necesario para su implementación. Asimismo, la evaluación cualitativa demanda un esfuerzo considerable por parte del docente, si bien, como han analizado diversos autores como Trelles, esta metodología ha aportado buenos resultados incluso cuando se aplicaba en contextos virtuales.

Otro reto es la integración equilibrada de la IA. Si se usa sin orientación, puede fomentar la superficialidad o el plagio; pero si se incorpora críticamente, puede enriquecer el aprendizaje. El desafío es mantener la línea entre asistencia y sustitución, aprovechando la tecnología sin sacrificar la autonomía del pensamiento.

Finalmente, la heterogeneidad del alumnado puede generar desigualdades en la participación. Algunos estudiantes se sienten más cómodos en la exposición oral que en la redacción, y viceversa. Este desequilibrio se mitiga mediante la rotación de roles y la evaluación múltiple, pero exige sensibilidad pedagógica.

Quizá la aportación más profunda de la experiencia sea su dimensión ética. La simulación no solo enseña a razonar jurídicamente, sino a hacerlo con responsabilidad. El alumno comprende que cada argumento tiene consecuencias, que la palabra jurídica no es neutra y que decidir implica siempre justificar. Esta conciencia ética, cultivada en el aula, se proyecta en su futura práctica profesional.



La incorporación reflexiva de la IA refuerza esta dimensión. En lugar de temer a la tecnología, los estudiantes aprenden a evaluarla críticamente, a exigir transparencia y a reconocer sus límites. De este modo, la experiencia no solo forma juristas competentes, sino ciudadanos digitales capaces de defender la racionalidad democrática en un entorno automatizado.

4. CONCLUSIÓN

El conjunto de los resultados permite formular una interpretación integradora: la simulación judicial funciona como un ecosistema de aprendizaje argumentativo donde confluyen tres dimensiones del saber jurídico contemporáneo: La dimensión cognitiva, que desarrolla la comprensión profunda del Derecho y su estructura lógica; La dimensión comunicativa, que transforma el conocimiento en discurso, favoreciendo la claridad, la persuasión y la coherencia; La dimensión ética, que vincula el razonamiento jurídico con la responsabilidad pública y con la defensa de los valores constitucionales.

Este triple eje convierte la práctica en algo más que una técnica didáctica: en una pedagogía del juicio. Enseñar a deliberar sobre derechos fundamentales es enseñar a pensar jurídicamente y, en última instancia, a pensar democráticamente.

Los resultados confirman que los estudiantes que participan en esta experiencia no solo mejoran su rendimiento académico, sino que adquieren una comprensión más madura del sentido del Derecho. Comprenden que la legitimidad de las normas no proviene de su mera existencia, sino de su capacidad para ser justificadas racionalmente. Aprenden, en suma, como el autor de estas palabras ha expuesto ya en otros foros, que el Derecho no se impone: se argumenta.

Esta conclusión tiene implicaciones que trascienden el aula. En una época en la que la información abunda pero la argumentación escasea, formar juristas que sepan razonar, dialogar y justificar es una tarea que va más allá de la docencia: es una contribución al mantenimiento del Estado de Derecho. Si la inteligencia artificial amenaza con convertir el conocimiento en datos, la educación jurídica debe reafirmar su misión humanista: preservar la palabra razonada como instrumento de justicia.

REFERENCIAS

- Alexy, R. (2011). Los derechos fundamentales y el principio de proporcionalidad. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 91, 11-29.
- Atienza Rodríguez, M. (2013). *Curso de argumentación jurídica*, Trotta.
- Biggs, J., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at University* (4ª ed.). Open University Press.



- Rabbi-Baldi Cabanillas, R., Calpanchay Suárez, P. C. y Lettier, C. A. (2023), *Enseñanza universitaria del Derecho por el método de casos: historia, propósitos y tipologías*. Universidad Católica de Salta.
- Flores, Ó. (2016), *El método del caso en la enseñanza del Derecho Constitucional*. XVII Congreso Nacional y VII Latinoamericano de Sociología Jurídica: Nuevos escenarios latinoamericanos: Debates sociojurídicos en el marco del Bicentenario de la Independencia, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Tucumán.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2ª ed.). Pearson Education.
- Healey, M., y Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. Higher Education Academy.
- Perelman, Ch. y Olbretchs Tyteca, L. (2015). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Gredos.
- Prince, M. J., y Felder, R. M. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138.
- Susskind, R. (2017). *Tomorrow's Lawyers: An introduction to your future* (2ª ed.). Oxford University Press.
- Trelles, J. E. S., Uscamayta, G., Ruiz, N. A. D., Jallo, N. J. A., e Higa, C. (2023). La enseñanza del derecho y del razonamiento probatorio mediante el método del estudio de caso: Argumentos para su adopción y su adaptación a contextos virtuales. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10(1), 91-112.
- Ting, M. (2025). Systematically visualizing ChatGPT used in higher education: Publication trend, disciplinary domains, research themes, adoption and acceptance. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8.
- Valiente Martínez, F. (2021). Las simulaciones parlamentarias y judiciales en la enseñanza de derecho constitucional. En J. Cruz, J. y V. L. Gutiérrez, (coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, vol. 1, (pp. 459-476). Dykinson.
- Van Niekerk, J., Delport, P. M. J. y Sutherland, I. (2025). Addressing the use of generative AI in academic writing, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8.
- Wiese, L. J., Patil, I. Schiff, D. S. y Magana, A. J. (2025). AI ethics education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8.



ANEXO: UN MODELO DE CASO

LIBERTADES PÚBLICAS Y DERECHOS CONSTITUCIONALES

SIMULACIÓN DE JUICIOS – CURSO 2024-2025

Prof. Francisco Valiente Martínez

CASO 2 – La revelación de la identidad de los

D. Marcos Gutiérrez Pastor es un joven español residente en Villaleños del Mar, localidad en la que vive junto a su madre, Paola Gutiérrez Pastor. Marcos siempre ha sabido es fruto de una inseminación artificial, pues su madre nunca le ha ocultado que, al cumplir 38 años y estando soltera, temía no poder tener un hijo, lo cual era su mayor deseo. Por lo tanto, optó por someterse a un programa de fecundación *in vitro* ofrecido por la Consejería de Sanidad de su Comunidad Autónoma. El proceso fue rápido y exitoso: Dña. Paola fue derivada a la Clínica Virgen de Nieves, un centro privado con quien había un concierto para realizar tratamientos de fertilidad. Los médicos de dicha clínica seleccionaron el esperma de un donante anónimo y, ya en el primer intento, Dña. Paola quedó embarazada. Fruto de dicha gestación nació Marcos.

Cuando Marcos contaba con 15 años de edad, compartió con su madre su deseo de saber quién era su padre. El joven soñaba, en primer lugar, con poder conocerle y luego, si éste así lo deseaba, mantener algún tipo de relación con él. Dña. Paola siempre le respondía que eso era imposible y trató de desanimarle en todo lo que pudo. Pero, cuando Marcos cumplió los dieciocho años, decidió actuar por sí mismo: acudió a la Clínica Virgen de las Nieves y presentó una solicitud para que se le revelase la identidad de su padre. La respuesta de la consulta fue tajante: el anonimato de los donantes está garantizado y protegido por la ley, por lo que nadie podría darle información de ninguna clase.

La situación cambió cuando, pocos meses después, Marcos supo que el Comité de Bioética de España había elaborado un dictamen sobre los derechos de los nacidos mediante técnicas de reproducción asistida. En dicho informe se recogía que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos destacaba “la importancia de la paternidad biológica como componente de la identidad de cada individuo” y que ya existían casos en los que se había reconocido el derecho a conocer la identidad de los padres biológicos en el caso de niños adoptados.

Esta lectura animó a Marcos a presentar de nuevo su solicitud, pero esta vez lo hizo ante la Consejería de Sanidad. Sin embargo, la respuesta fue igual de contundente: el anonimato es una garantía sin la cual muchos donantes no se atreverían a ser tales y lo expresado por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos no se aplicaba a su caso, pues él conocía perfectamente su identidad y su origen a través de su madre. En definitiva, lamentaban decirle que no tenía derecho a conocer los detalles de un contrato celebrado hacía casi veinte años entre una clínica privada y un donante, máxime cuando una de las cláusulas de dicho contrato era el anonimato.



Pero esta vez, Marcos, lejos de desanimarse, decidió contratar los servicios de un abogado e iniciar un proceso judicial. Presentó su demanda contra la Clínica Virgen de las Nieves y también contra la Consejería de Sanidad, argumentó que tenía derecho a conocer el nombre de su padre y que tal derecho estaba absolutamente vinculado a su intimidad personal y familiar y a su integridad moral, y que no deseaba reclamar petición económica o pensión alimenticia alguna, sino sencillamente “saber quién soy”.

La Clínica Virgen de las Nieves argumentó que la ley vigente asegura el anonimato y que, aunque ésta cambiase, no podría tener efectos retroactivos y afectar a la intimidad de los donantes. La Consejería de Sanidad, por su parte, insistió en que el éxito de los programas de fertilidad depende de garantizar los derechos de los donantes y que, si éstos se viesan afectados, descendería su número hasta niveles dramáticos y no se podría ayudar a quien lo precisase.

El juzgado de Villaleños del Mar dio la razón a los demandados y desestimó la petición de D. Marcos. Señaló además que las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos no afectaban al margen de apreciación nacional que permitía a España mantener el anonimato en su legislación y, por lo tanto, no cabía revelar nombre alguno. Marcos decidió recurrir, primero ante la Audiencia Provincial y luego ante el Tribunal Superior de Justicia de su Comunidad Autónoma, pero siempre sin éxito. Finalmente presentó un recurso de casación ante el Tribunal Supremo y aquí, pese a que también se desestimó su petición, encontró que un magistrado emitió un voto particular que le dio una última esperanza:

“La Consejería de Sanidad invoca la dimensión objetiva de los derechos para explicar que el anonimato es la esencia de los programas de fertilidad y que anularlo mediante una sentencia judicial afectaría a su eficacia global. Pero esta no es la cuestión que aquí se está debatiendo. No puede olvidarse que los derechos fundamentales son, ante todo, derechos subjetivos, una defensa de todo ciudadano frente a las restricciones de los poderes públicos. Al negarse la Consejería a revelar la identidad de su padre, causa al demandante un innecesario daño a su identidad: cada vez que se vea ante el espejo, mire el color de su pelo, de sus ojos, su estatura o cualquier otro aspecto de causa genética, el demandante se preguntará sobre su origen y nunca obtendrá respuesta”.

Por todo ello, D. Marcos decidió presentar un recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.