

BUXARRAIS, M. R. (2016): «Redes sociales y educación». *Education in the knowledge society*, vol. 17, n.º 2. Recuperado de: <<http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20161721520/15556>> [Consulta: 21 de septiembre de 2019].

DOMINGO MORATALA, A. (2013): *Educación y redes sociales. La autoridad de educar en la era digital*, Madrid, Ediciones Encuentro.

ESPUNY VIDAL, C.; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J.; LLEIXÀ FORTUÑO, M. y GISBERT CERVERA, M. (2011): «Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios». *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, volumen 8, n.º 1. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78017126008>> [Consulta: 20 de septiembre de 2019].

GÓMEZ AGUILAR, M.; ROSES CAMPOS, S. y FARIAS BATLLE, P. (2012): «El uso académico de las redes sociales en universitarios» [versión electrónica]. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, n.º 38, pp. 131-138.

PÉREZ GARCÍA, A.; TUR FERRER, G.; DARDER MESQUIDA, A. y MARÍN, V. (2019): «Reflexiones sobre la integración de Twitter en educación superior a partir de una experiencia educativa con estudiantes de maestro». *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 17, n.º 1, pp. 1887-4592. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977321>> [Consulta: 18 de noviembre de 2019].

TORO ARANEDA, G. (2010): «Usos de Twitter en la Educación Superior». *D.G.I. Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, n.º 53. Recuperado de: <<https://dialnet-unirioja-es.cuarzo.unizar.es:9443/servlet/articulo?codigo=3129744>> [Consulta: 19 de noviembre de 2019].

VÁZQUEZ-CANO, E. y SEVILLANO, M. L. (2019): «Uso y funcionalidad didáctica de Twitter desde la perspectiva del estudiante universitario. Un estudio de caso en la UNED». *EDUTECH. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, n.º 68, pp. 15-29. Recuperado de: <<https://doi.org/10.21556/edutech.2019.68.1311>> [Consulta: 18 de noviembre de 2019].

Aplicación de la metodología de *role playing* en la enseñanza de derecho de la competencia

Maria Gállego Lanau

Facultad de Derecho

Universidad de Zaragoza

1. Introducción

1.1. Situación inicial

El paradigma de aprendizaje por competencias hace necesaria una renovación de las actividades de aprendizaje y las metodologías utilizadas por el profesorado universitario, con el fin de favorecer unos resultados de aprendizaje más ricos y variados. El profesor ya no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe actuar como guía del aprendizaje, recurriendo a diferentes metodologías para que el alumno alcance los resultados de aprendizaje previstos para su asignatura en la guía docente (Hernández y Gállego, 2015: 1212).

En mi disciplina, el derecho mercantil, resulta fundamental que los alumnos, además de adquirir conocimientos profundos y complejos, avancen en la adquisición de competencias y habilidades profesionales, como por ejemplo destrezas comunicativas o el asesoramiento jurídico a clientes. Además, es necesario que desarrollen competencias transversales, entre las que pueden destacarse el análisis de problemas, la capacidad de negociación y la mejora de la expresión oral y escrita.

El problema que se plantea es que en las clases teóricas y prácticas un porcentaje significativo de los alumnos adopta un papel pasivo, limitándose a escuchar al profesor o al resto de sus compañeros que tienen una actitud más activa. Esto puede deberse a que no ven la utilidad que tienen los contenidos explicados en clase en la práctica real. Por eso era necesario diseñar una actividad que fomentase la motivación de los alumnos y les permitiera percibir el derecho mercantil como una disciplina conectada a la realidad.

En consecuencia, durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019 opté por diseñar una actividad formativa aplicando la técnica de simulación o *role playing* que consistía en que los alumnos adoptasen el papel de abogados

de dos empresas enfrentadas por una cuestión de competencia desleal. Por grupos, debían redactar el escrito de demanda o el de contestación a la demanda para sus clientes y posteriormente defenderlo oralmente.

Dados los resultados satisfactorios del primer año, un grupo de nueve profesores que impartimos asignaturas jurídicas en diferentes grados solicitamos dentro de la Convocatoria de Innovación Docente 2018-2019 de la Universidad de Zaragoza un proyecto de innovación que se ha basado en el diseño de actividades formativas aplicando la técnica de simulación o *role playing*. El proyecto Aplicación de la metodología del *role playing* en el ámbito jurídico (PIIDUZ_18_35), del que soy coordinadora, nos fue concedido con fecha 27 de septiembre de 2018. Nuestro objetivo ha sido llevar a cabo distintas actividades de *role playing* en el aula en diversas asignaturas. Lo que se ha pretendido es evitar la clásica metodología del caso, en la que se presenta un supuesto de hecho a los alumnos y ellos se limitan a resolverlo, pero sin implicarse activamente.

1.2. Contexto

La actividad innovadora basada en la aplicación de la metodología de *role playing* en la enseñanza de derecho de la competencia se ha desarrollado en la asignatura Derecho Mercantil I, que se imparte en el primer semestre del 3.º curso del Grado en Derecho de la Universidad de Zaragoza.

Para la realización de esta actividad se han utilizado las prácticas tipo 6, en las que los estudiantes deben aplicar las competencias adquiridas y reflejarlo en un documento o presentación dirigido a sus profesores.

2. Marco teórico

En el ámbito jurídico, la realización de actividades a través de la metodología de *role playing* es una técnica pedagógica que aporta relevantes beneficios a los alumnos (Gamarra Chopo, 2011: 476; Fach y Rengel, 2014: 36-40), ya que les permite acercarse a situaciones reales con las que pueden encontrarse en su futura vida profesional. La simulación de juicios, la negociación de contratos, la realización de diferentes trámites administrativos, el *role play* de una reunión del Consejo de Seguridad o del Consejo Europeo, etc. permiten que los alumnos adquieran conocimientos complejos y avancen en la adquisición de competencias y habilidades profesionales y transversales mediante la adopción de roles profesionales simulados. De este modo el aprendizaje es más analítico y menos memorístico (La Spina, 2011: 89; Alonso, 2017: 34). Además, al combinar la técnica de simulación con el trabajo en grupo los estudiantes

también obtienen las ventajas que proporciona el aprendizaje cooperativo: aumento de su motivación, interacción y colaboración para lograr el éxito del grupo, búsqueda y selección de información para crear sus propios contenidos, etc.

En la práctica docente de asignaturas jurídicas se han descrito diversas experiencias relacionadas con la metodología docente de *role playing*, consistentes en la simulación de juicios (González *et al.*, 2010; Adan y Casanova, 2014; Carreras, De Miguel y López, 2019) y en la negociación de contratos (Hernández y Gállego, 2015). Tras una atenta observación de las diferentes actividades, paso a explicar la que he desarrollado en la asignatura en la que he impartido docencia los dos últimos años, Derecho Mercantil I.

3. Desarrollo

La actividad de simulación ha requerido la secuenciación en varias partes diferenciadas:

3.1. Explicación de la actividad

Para muchos estudiantes, la realización de este tipo de actividades no es habitual, por lo que ha sido necesario dedicar un tiempo en la sesión de presentación de la asignatura para explicar con detalle:

- los objetivos perseguidos con la actividad,
- las actividades concretas que deben desarrollar,
- el calendario de trabajo,
- el método de evaluación.

En este caso, los objetivos perseguidos con el desarrollo de esta actividad eran que los alumnos se implicasen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograsen un aprendizaje más profundo y significativo de la materia relativa a la competencia desleal. Esto se conecta con tres de las competencias específicas que el estudiante debe desarrollar a través de la asignatura de Derecho Mercantil I¹. Tiene que saber aprender autónomamente, adaptándose al actual entorno jurídico global, plural y cambiante (CEo6); identificar las instituciones jurídicas específicas en el área de estudio de Derecho Mercantil I (CEo1); y aplicar

¹ La guía docente de la asignatura Derecho Mercantil I del Grado en Derecho de la Universidad de Zaragoza puede consultarse en el siguiente enlace: <https://estudios.unizar.es/estudio/asignatura?anyo_academico=2019&asignatura_id=27719&estudio_id=20190132¢ro_id=102&plan_id_nk=421>.

la normativa jurídico-mercantil y los principios del derecho mercantil a supuestos fácticos (CEO4). Precisamente, cuando las dos empresas enfrentadas por una cuestión de competencia desleal contactan con sus abogados (estudiantes) para que redacten los correspondientes escritos de demanda y contestación a la demanda, los alumnos deben conocer la regulación sobre competencia desleal, identificar los hechos relevantes del caso, ver en qué actos de competencia desleal pueden subsumirse las diferentes conductas y decidir cuáles son las acciones que pueden ejercitarse para reaccionar ante los mismos.

Además, con esta actividad se buscaba que el alumno mejorase en su expresión oral y escrita. Como establece la guía docente de la asignatura, los estudiantes deben saber realizar una argumentación jurídica básica, redactar escritos jurídicos y utilizar la oratoria jurídica (CEO7). Para realizar una argumentación jurídica correcta, era necesario que consultasen trabajos especializados en la materia y buscasen y leyesen jurisprudencia. Por eso, con la realización de esta actividad también se progresa en el desarrollo de la CE11, que estipula que el estudiante debe saber usar las TIC en la búsqueda y obtención de la información jurídico-mercantil (bases de legislación, jurisprudencia y bibliografía).

Otro de los objetivos perseguidos con la actividad era que el alumno adquiriese habilidades profesionales, como por ejemplo el asesoramiento jurídico a clientes. Los alumnos tenían que reunirse con su cliente –rol adoptado por la profesora– y asesorarlo sobre las acciones que debía llevar a cabo. Además, tenían que ser capaces de realizarlo con un lenguaje apropiado para que una persona no especializada en derecho pudiese comprenderlo. Esto se enlaza con una de las competencias básicas que el estudiante debe desarrollar a través de la asignatura de Derecho Mercantil I como es la capacidad de transmitir información y soluciones a un público tanto especializado como no especializado (CBo4).

Por último, la actividad pretendía fomentar el trabajo en equipo, una competencia esencial en nuestra sociedad y que nuestros estudiantes tendrán que desarrollar el día de mañana para lograr mayor eficiencia y productividad en sus trabajos.

En la sesión de presentación también se explicaron las actividades que debería desempeñar cada uno de los grupos y el calendario de trabajo, lo que se desarrollará a continuación.

Para finalizar esta primera sesión de presentación, se explicó el método de evaluación. Para que los alumnos participen en este tipo de

actividades es necesario que la calificación obtenida forme parte de la nota de la asignatura. Opté por configurar la experiencia como una de las actividades de aprendizaje obligatorias para aquellos alumnos que siguen el sistema de evaluación durante el curso.

3.2. Entrega del supuesto de hecho y formación de los grupos

El supuesto de hecho se entregó con la debida antelación –diez días antes de que los estudiantes debieran empezar a trabajar–. En la medida de lo posible es preferible que el supuesto de hecho esté basado en hechos reales para intentar acercar a los alumnos a problemas de la vida real. No obstante, no debe olvidarse que se trata de un caso dirigido por el profesor para que adquieran unos determinados conocimientos, por lo que carecerá de la riqueza de un verdadero caso real.

En el momento en que se puso a disposición de los estudiantes el supuesto de hecho, estos formaron grupos de trabajo y se asignaron los roles. En la formación de los grupos de trabajo se les dio libertad para que eligiesen con quiénes preferían trabajar. No obstante, se les recomendó que, en la medida de lo posible, formasen los grupos mixtos en género.

3.3. Proporcionar recursos a los estudiantes con carácter previo a la realización de la actividad

Con carácter previo a la realización de la actividad de simulación, se proporcionaron a los estudiantes los recursos necesarios para su correcto desarrollo.

Debe señalarse que, dependiendo del curso, la explicación deberá ser más o menos amplia. Así, en los primeros cursos se requerirá la explicación de los conceptos teóricos necesarios para afrontar la actividad. Su explicación puede ser realizada por el profesor o por un experto en la materia. Además, será necesario entregarles materiales legales, jurisprudenciales y doctrinales como apoyo a las explicaciones hechas en clase, así como orientarlos en el manejo de bases TIC (por ejemplo, la base de datos de Aranzadi para localizar jurisprudencia). Además, es recomendable entregarles esquemas, modelos, formularios, etc. de los diferentes escritos que deben preparar (por ejemplo, un modelo de demanda y de contestación a la demanda). En los últimos cursos y en los estudios de máster, la explicación de los conceptos teóricos por parte del profesor puede sustituirse por la entrega de materiales legales, jurisprudenciales y doctrinales para que los estudiantes adquieran los conceptos teóricos de forma autónoma.

En mi caso, proporcioné a los alumnos los conocimientos mínimos para abordar la fase de simulación mediante la actividad más clásica de lección magistral. Además, se les entregó un conjunto de materiales jurisprudenciales y doctrinales sobre la materia específica que debían estudiar en casa de forma individualizada, así como un modelo de demanda y otro de contestación a la demanda. En esta etapa, los alumnos podían concertar tutorías individuales o grupales para resolver las dudas que se suscitasen en torno a los conceptos teóricos que debían manejar.

3.4. Trabajo fuera del aula

Cada uno de los grupos del subgrupo 1 de prácticas adoptó el rol de abogados de la empresa A. Concertaron una tutoría con su cliente (la profesora), donde pudieron preguntarle todos aquellos datos que consideraron relevantes para preparar el escrito de demanda. Se dio un plazo de siete días para que preparasen la demanda. Una vez que los alumnos presentaron el escrito, la profesora realizó una corrección general. Se detectó que alguna demanda se había realizado de forma muy deficiente, por lo que se procedió a dar un plazo de tres días para que los grupos afectados revisasen y mejorasen su escrito. La justificación de esta revisión previa respondía al hecho de que cada demanda era el documento de partida para que otro grupo realizase la contestación; si la demanda estaba mal formulada, el grupo que adoptaba el rol de abogados del demandado no podía trabajar correctamente.

A continuación, se trasladó cada demanda a un grupo del subgrupo 2, que habían adoptado el rol de abogados de la empresa B, para que redactasen la contestación a la misma. Del mismo modo, se concertó una tutoría individualizada con cada grupo para que solicitasen a su cliente (la profesora) toda la información que considerasen necesaria para la preparación del escrito. Se dio un plazo de siete días para que los alumnos preparasen la contestación a la demanda y se hizo una revisión general de los documentos entregados. En este caso, también se permitió a los grupos que habían preparado escritos deficientes que procediesen a su corrección y mejora en el plazo de tres días. Una vez finalizado el plazo, se dio traslado de la contestación de la demanda a los demandantes.

3.5. Trabajo en el aula

Terminada la fase de trabajo fuera del aula, se realizó propiamente la actividad de simulación. Se concertó una sesión de tutoría para cada

pareja de grupos (un grupo que representaba al demandante y el correlativo grupo que representaba al demandado) en la que expusieron de forma oral sus escritos y realizaron un pequeño debate defendiendo sus posturas.

3.6. Feedback por parte del alumnado

Es importante conocer la opinión de los estudiantes sobre la realización de este tipo de actividades. Por ello, se les pasó una encuesta al final de la sesión para que indicasen los aspectos positivos y negativos de la actividad.

4. Resultados

4.1. Resultados observados por la profesora

4.1.1. Nivel de participación en la actividad y calidad de los trabajos

El nivel de participación por parte de los estudiantes en las actividades basadas en la metodología de *role playing* está directamente relacionado con el sistema de evaluación.

Durante el curso 2017-2018, la actividad práctica fundamentada en la metodología de *role playing* fue realizada por 78 alumnos de un total de 89 matriculados. En el curso 2018-2019 han participado 52 alumnos de los 60 matriculados.

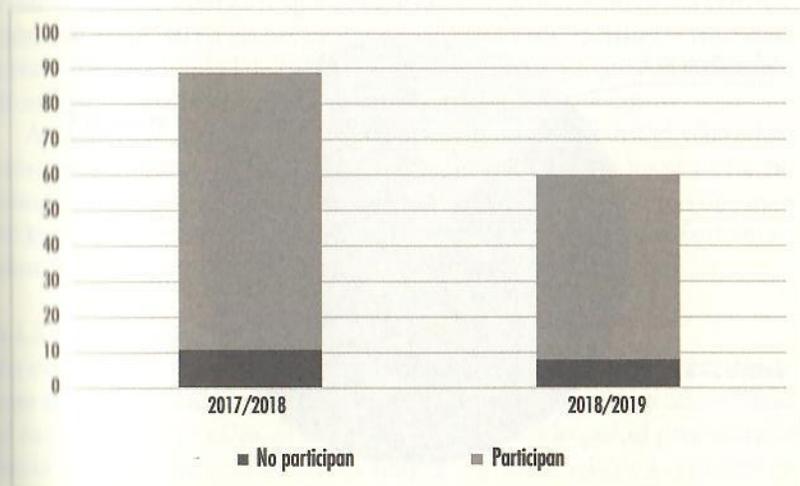


Gráfico 1. Distribución de alumnos participantes y no participantes en la actividad sobre los alumnos matriculados.

En mi caso, proporcioné a los alumnos los conocimientos mínimos para abordar la fase de simulación mediante la actividad más clásica de lección magistral. Además, se les entregó un conjunto de materiales jurisprudenciales y doctrinales sobre la materia específica que debían estudiar en casa de forma individualizada, así como un modelo de demanda y otro de contestación a la demanda. En esta etapa, los alumnos podían concertar tutorías individuales o grupales para resolver las dudas que se suscitasen en torno a los conceptos teóricos que debían manejar.

3.4. Trabajo fuera del aula

Cada uno de los grupos del subgrupo 1 de prácticas adoptó el rol de abogados de la empresa A. Concertaron una tutoría con su cliente (la profesora), donde pudieron preguntarle todos aquellos datos que consideraron relevantes para preparar el escrito de demanda. Se dio un plazo de siete días para que preparasen la demanda. Una vez que los alumnos presentaron el escrito, la profesora realizó una corrección general. Se detectó que alguna demanda se había realizado de forma muy deficiente, por lo que se procedió a dar un plazo de tres días para que los grupos afectados revisasen y mejorasen su escrito. La justificación de esta revisión previa respondía al hecho de que cada demanda era el documento de partida para que otro grupo realizase la contestación; si la demanda estaba mal formulada, el grupo que adoptaba el rol de abogados del demandado no podía trabajar correctamente.

A continuación, se trasladó cada demanda a un grupo del subgrupo 2, que habían adoptado el rol de abogados de la empresa B, para que redactasen la contestación a la misma. Del mismo modo, se concertó una tutoría individualizada con cada grupo para que solicitasen a su cliente (la profesora) toda la información que considerasen necesaria para la preparación del escrito. Se dio un plazo de siete días para que los alumnos preparasen la contestación a la demanda y se hizo una revisión general de los documentos entregados. En este caso, también se permitió a los grupos que habían preparado escritos deficientes que procediesen a su corrección y mejora en el plazo de tres días. Una vez finalizado el plazo, se dio traslado de la contestación de la demanda a los demandantes.

3.5. Trabajo en el aula

Terminada la fase de trabajo fuera del aula, se realizó propiamente la actividad de simulación. Se concertó una sesión de tutoría para cada

pareja de grupos (un grupo que representaba al demandante y el correlativo grupo que representaba al demandado) en la que expusieron de forma oral sus escritos y realizaron un pequeño debate defendiendo sus posturas.

3.6. Feedback por parte del alumnado

Es importante conocer la opinión de los estudiantes sobre la realización de este tipo de actividades. Por ello, se les pasó una encuesta al final de la sesión para que indicasen los aspectos positivos y negativos de la actividad.

4. Resultados

4.1. Resultados observados por la profesora

4.1.1. Nivel de participación en la actividad y calidad de los trabajos

El nivel de participación por parte de los estudiantes en las actividades basadas en la metodología de *role playing* está directamente relacionado con el sistema de evaluación.

Durante el curso 2017-2018, la actividad práctica fundamentada en la metodología de *role playing* fue realizada por 78 alumnos de un total de 89 matriculados. En el curso 2018-2019 han participado 52 alumnos de los 60 matriculados.

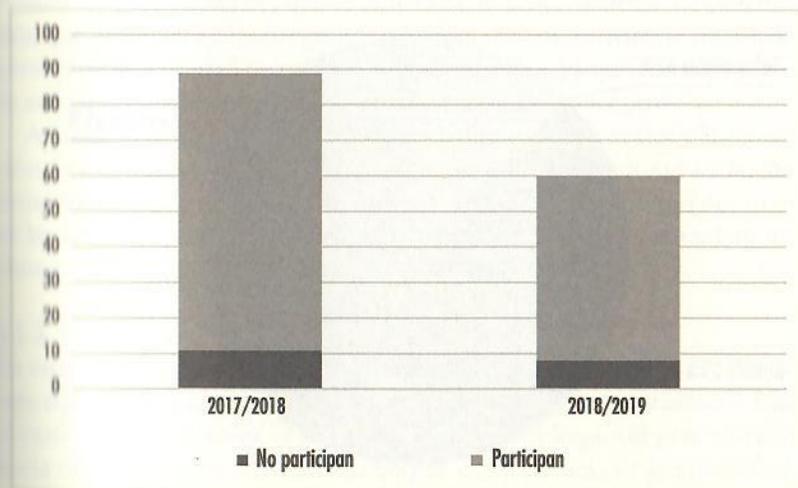


Gráfico 1. Distribución de alumnos participantes y no participantes en la actividad sobre los alumnos matriculados.

El elevado número de alumnos que participaron en la actividad se debe al sistema de evaluación mixto al que se adscriben la mayoría de los estudiantes que cursan la asignatura de Derecho Mercantil I. Este sistema consiste en un proceso de evaluación de «distintas actividades desarrolladas durante el curso» más una «prueba práctica final». La realización de esta actividad se enmarcaba en las actividades desarrolladas durante el curso y tenía una valoración máxima de 0,5 puntos sobre un total de 3 puntos.

El hecho de que la participación haya sido alta también ha provocado que la calidad de los trabajos fuera dispar: como en cualquier trabajo que se realiza a lo largo del curso, ha habido notas mejores y peores, aunque es cierto que todos los grupos han aprobado el trabajo y, en líneas generales, los estudiantes se esfuerzan en la realización de estas actividades. Cuando asumen un rol y tienen que enfrentarse a compañeros que representan un rol opuesto, su motivación crece exponencialmente, ya que ven como un reto personal alcanzar el objetivo de las actividades propuestas. En algunos casos, ha llamado la atención el número de fuentes jurisprudenciales y doctrinales consultadas para argumentar el caso. No se han limitado a citar de pasada alguna resolución, sino que las han estudiado para poder defender sus posiciones.

Se exponen a continuación las calificaciones que obtuvieron los grupos participantes en la actividad:

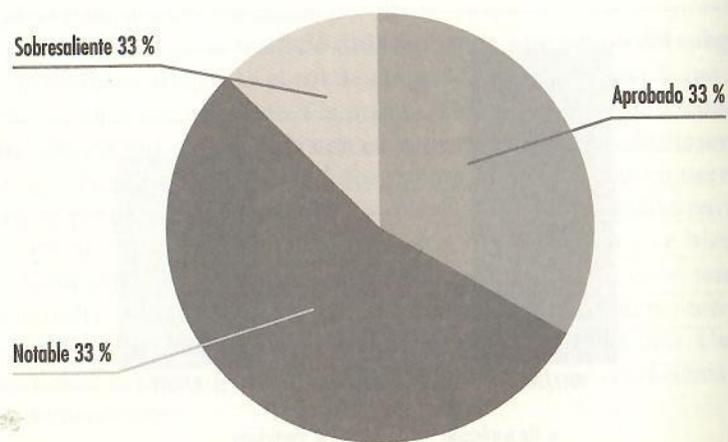


Gráfico 2. Calificaciones obtenidas en la actividad de *role playing* de los 24 grupos de trabajo durante el curso 2017-2018.

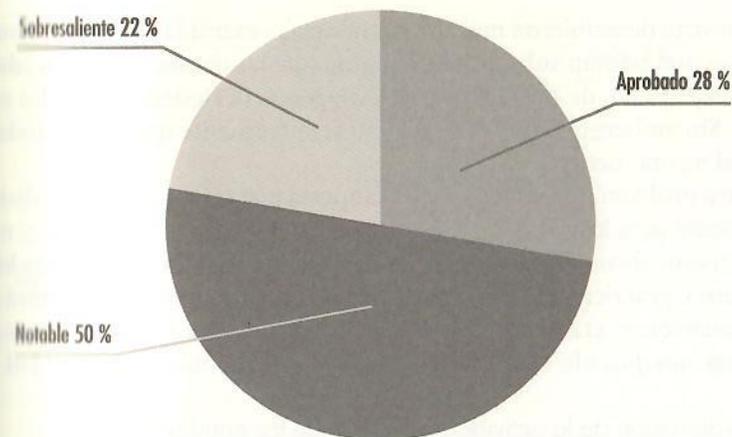


Gráfico 3. Calificaciones obtenidas en la actividad de *role playing* de los 16 grupos de trabajo durante el curso 2018-2019.

4.1.2. Competencias adquiridas por los alumnos

Como resultado de estas actividades se observa que los alumnos han adquirido un aprendizaje más profundo y significativo de las materias sobre las que versan. Esto se detecta al corregir las diferentes pruebas evaluables y los exámenes que se realizan con posterioridad. La calificación que obtienen en las preguntas relacionadas con la materia trabajada a través de la actividad de *role playing* suele ser alta, ya que con el proceso de autoaprendizaje interiorizan mucho mejor los conceptos.

Además, han mejorado sus destrezas comunicativas orales y la redacción de escritos jurídicos. La evaluación de estos resultados se ha hecho comparando los primeros casos que se resolvieron a principio de curso en las sesiones prácticas y las intervenciones orales que realizaban los alumnos en las mismas.

4.1.3. Dificultades detectadas

En cuanto a los posibles inconvenientes que plantea la realización de este tipo de actividades, debe destacarse que, aunque se procure basar el caso en hechos reales, el supuesto está orientado por el profesorado hacia objetivos concretos, careciendo en consecuencia de la riqueza de un supuesto real. En esta experiencia en concreto lo que me interesaba era que los alumnos fueran capaces de identificar diferentes actos de competencia desleal. Por ello, en el supuesto de hecho que se entregó a los

alumnos, se describieron múltiples conductas –extraídas de varios casos reales– que podían subsumirse en alguna de las conductas tipificadas en la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal explicadas en clase. Sin embargo, en un caso real no será frecuente que se den todas ellas al mismo tiempo.

Otro problema detectado es que comporta una mayor carga de trabajo autónomo para los alumnos, por lo que debe diseñarse con cuidado y no utilizarse de forma regular, dado que el alumno debe atender también los trabajos y prácticas de otras asignaturas. De hecho, como se expondrá a continuación en el apartado relativo a las valoraciones de los estudiantes, estos se han quejado de la carga de trabajo que suponía esta actividad.

4.2. Valoración de la actividad por parte de los estudiantes

Con el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes sobre la actividad formativa realizada aplicando la metodología de *role playing*, se pasó una encuesta al finalizar las actividades. El primer año respondieron a la encuesta un total de 76 alumnos; el segundo año contestaron 45.

Se les preguntó si consideraban que la realización de actividades aplicando la metodología de *role playing* era útil para el aprendizaje. Se ofrecieron cinco opciones para que seleccionasen una: mucho, bastante, algo, poco, nada.

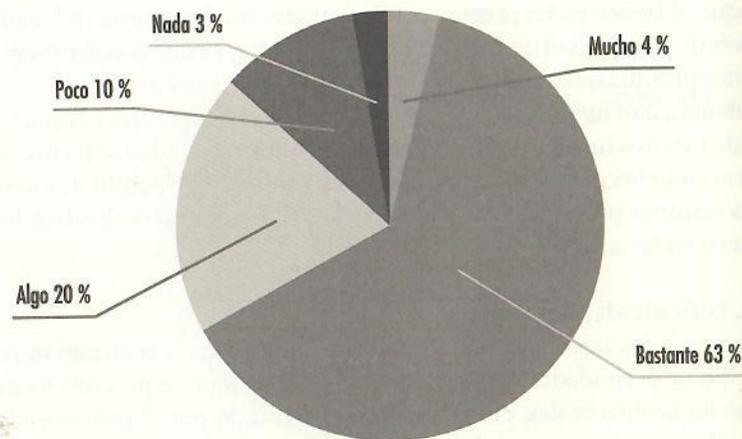


Gráfico 4. Percepción de los estudiantes sobre la utilidad de la actividad para lograr un aprendizaje profundo y significativo sobre la materia de competencia desleal. Curso 2017-2018.

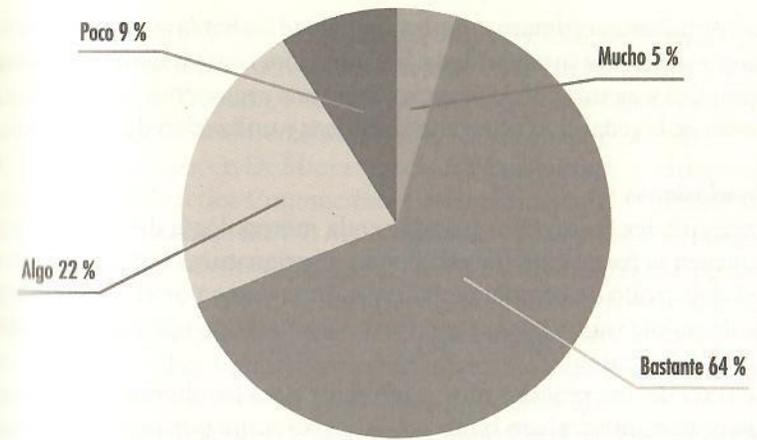


Gráfico 5. Percepción de los estudiantes sobre la utilidad de la actividad para lograr un aprendizaje profundo y significativo sobre la materia de competencia desleal. Curso 2018-2019.

Además, se les pidió que explicasen brevemente por qué habían seleccionado esa opción concreta. Los alumnos que consideraron que la actividad era útil señalaron que era una forma de aprender más entretenida y amena que las clases teóricas u otro tipo de prácticas. Además, pusieron de relieve que les servía para relacionarse de manera más práctica y próxima con el derecho mercantil. Los que la valoraron de forma negativa principalmente se quejaron de la carga de trabajo.

También se les pidió que indicasen las competencias que considerasen que habían conseguido desarrollar con la realización de esta actividad. Esta pregunta permitía marcar más de una opción. Las competencias sugeridas eran:

- Capacidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.
- Aprender autónomamente.
- Capacidad de análisis.
- Saber realizar una argumentación jurídica básica, redactar escritos jurídicos y utilizar la oratoria jurídica.
- Saber usar las TIC en la búsqueda y obtención de la información jurídica.
- Trabajo en equipo.

Los estudiantes estimaron que esta actividad les había ayudado principalmente a mejorar su capacidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica y avanzar en la realización de una argumentación jurídica, así como en la redacción de escritos jurídicos y utilización de la oratoria.

5. Conclusiones

Las actividades formativas basadas en la metodología de *role playing* enriquecen la formación del estudiante de asignaturas jurídicas, tanto por el desarrollo de competencias específicas como por el ejercicio de otras de índole transversal, como el trabajo en grupo o la capacidad de presentación oral.

Se trata de una práctica muy interesante para los alumnos, pero que requiere bastante trabajo tanto por su parte como por la del profesor para presentar un caso actual, interesante y que sea lo suficientemente complejo para que ambas partes puedan «ganar».

No obstante, a pesar de las dificultades que se han detallado en el apartado relativo a los resultados, la metodología de *role playing* en el ámbito jurídico favorece que el alumno mejore en la adquisición de conocimiento y desarrollo de competencias propias de un jurista, por lo que parece recomendable seguir llevándola adelante en los próximos cursos académicos.

De cara al futuro, lo ideal sería poder implementar actividades de *role playing* en las que participasen varias asignaturas, de manera que el estudiante tomase conciencia de que el derecho no está formado por compartimentos estancos, sino que hay relación entre unas ramas y otras. Para el desarrollo de este tipo de actividades es muy importante la coordinación. Los profesores implicados deberían dar clase en el mismo grupo y en el mismo cuatrimestre o, al menos, en el mismo año académico. Debería homogeneizarse la calificación de la actividad en todas las asignaturas participantes y la simulación debería llevarse fuera del horario de clases, como actividad tipo 6. Esto, obviamente, depende de la voluntad de los docentes de cada curso y grupo, lo que hace complicado la puesta en marcha de la actividad multidisciplinar. Sin embargo, con buena predisposición no es del todo imposible.

Bibliografía

ADAN DOMENECH, F. y CASANOVA MARTÍ, R. (2014): «La práctica de juicios en el grado de Derecho». *Reduca (Derecho). Serie Derecho Procesal*, n.º 3 (1), pp. 307-317.

ALONSO SALGADO, C. (2017): «Role playing, cooperación competitiva y method case en la docencia-aprendizaje de Derecho Procesal». En PILLADO GONZÁLEZ, E. (coord.), *Docencia en derecho y proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad*, Madrid, Dykinson, pp. 27-36.

CARRERAS MANERO, O.; DE MIGUEL ARIAS, S. y LÓPEZ PÉREZ, F. (2019): «Role playing en la Práctica Contencioso-Administrativa del Master Universitario en Abogacía». En VV. AA., *Materiales e Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 26-31.

FACH GÓMEZ, K. y RENGEL, A. (2014): «El aprendizaje a través de la simulación en el mootpractice: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES». *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n.º 9, pp. 23-48.

GAMARRA CHOPO, Y. (2011): «Los juegos de rol en Derecho Internacional: capacidad de análisis de problemas». En PARICIO ROYO, J. y ALLUEVA PINILLA, A. I. (coords.), *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 469-484.

GONZÁLEZ GRANADA *et al.* (2010): «Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de derecho procesal en el EEES». *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n.º 2, pp. 81-92.

HERNÁNDEZ SAINZ, E. y GÁLLEGO LANAU, M. (2015): «Aplicación de la técnica de role playing a la enseñanza del Derecho de contratos mercantiles en la asignatura Derecho Mercantil II». En RAMIRO, M. T.; RAMIRO-SÁNCHEZ, T. y BERMÚDEZ, M. P. (comps.), *XII Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES)*, Granada, Universidad de Granada y Asociación Española de Psicología Conductual, pp. 1211-1216. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~aepc/FECIES_13/FECIES_2015.pdf>.

LA SPINA, E. (2011): «Un ejemplo de dinámica de role playing en una asignatura de libre configuración en Derecho». *Revista d'innovació educativa*, n.º 6, pp. 86-90.