

***La aplicación del juego de roles a la enseñanza  
del derecho de la Unión Europea***

***The application of the game of roles to the teaching  
of the European Union Law***

DOI <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.15.20947>

1

**Dr. Carlos Espaliú Berdud**

Profesor agregado de Derecho Internacional

Público y de La Unión Europea

Director del Instituto Carlomagno de Estudios Europeos

Universitat Internacional de Catalunya

Email: [cespaliu@uic.es](mailto:cespaliu@uic.es)

## **Resumen**

En este artículo he reflexionado sobre la experiencia que he tenido en los últimos años consistente en la aplicación de la metodología de los juegos de roles a la enseñanza del Derecho de la Unión Europea. En concreto, he realizado durante cuatro cursos prácticas en las que los alumnos debían asumir el papel de cada uno de los órganos e instituciones de la UE que participan en los procedimientos legislativos, incluso a partir de las diferentes iniciativas ciudadanas que se han ido presentando en estos años. He podido constatar cómo el empleo de esta metodología aumenta el desarrollo de competencias fundamentales en el marco de la implementación del EEES, como son la creatividad o el trabajo en equipo, al margen de que refuerza la adquisición y la retención de los conocimientos teóricos. Quizá sea verdad que jugando se aprende más y mejor.

## **Palabras clave**

Innovación docente, juego de roles, procedimientos legislativos, Derecho de la Unión Europea.

## **Abstract**

In this article, I have reflected on the experience that I have had in the last years consisting on the application of the methodology of the games of roles to the learning of the European Union Law. During the last four years, we have done an exercise in which the students had to assume the role of each of the organs and institutions of the EU that take part in the legislative procedures, starting from the different citizens initiatives that have been presented in these years. In view of the experience, I have realized that the use of this methodology enhances several fundamental qualities in the students, like their creativity or their teamwork spirit, and it reinforces the facility to learn and to retain knowledge.

## **Key words**

Teaching innovation, Game of roles, Legislative procedures, European Union Law.

## I INTRODUCCIÓN:

Desde hace unas décadas se vienen utilizando los juegos de roles o la interpretación de papeles en la enseñanza de diversas ciencias, entre las que se encuentra la jurídica. En efecto, a partir de los estudios de algunos autores, como Friedrich Schiller, para quien el hombre “[...] sólo cuando juega es plenamente hombre [...]” (SCHILLER, 2010, 110) y, sobre todo, de Johan Huizinga, quien defendió que el juego es esencial en la vida del hombre ya que además de *homo sapiens* y *homo faber* el ser humano es *homo ludens* y juega incluso en las actividades más sublimes (HUIZINGA, 2007, 34), se han ido construyendo las bases conceptuales filosóficas y psicológicas de la corriente pedagógica que defiende las bondades de los juegos en las aulas<sup>1</sup>.

En opinión de sus partidarios, las ventajas de los juegos de roles radican, básicamente, en que facilitan la incorporación de conceptos teóricos y su permanencia, en que incrementan el interés del alumno por aprender y fomentan su creatividad, y en que desarrollan la capacidad de trabajo en equipo. Adviértase que estas competencias están todas ellas incluidas entre las que deben promover los estudios de Grado de acuerdo con el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior<sup>2</sup>, un elemento

---

<sup>1</sup> Para la profesora Contreras-Espinosa, los principios fundamentales del *Game-based learning* o aprendizaje basado en juegos, se centran en lograr unos objetivos de aprendizaje específicos, mientras que de manera colateral también se logran resultados secundarios, como por ejemplo, generar una actitud positiva hacia la asignatura, pues, para ella: “[...] La motivación es necesaria para garantizar el aprendizaje y para evaluar un programa educativo pues cuando un estudiante se encuentra motivado, la efectividad de la actividad aumenta”. Véase: CONTRERAS-ESPINOSA, 2016, 28.

- i. <sup>2</sup> De conformidad con el artículo 6.2 del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, los resultados del aprendizaje que deben proporcionar los estudios de Grado son: “[...] a) haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento; b) poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras; c) tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio; d) ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio; e) saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio; f) ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su

más de la reforma motivada por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que, como es sabido, en síntesis busca una enseñanza más práctica y participativa del estudiante. Así, como ya se está viendo tras los primeros años de su aplicación, este Espacio, paralelamente a los valores de movilidad y reconocimiento de títulos en todo el continente, promueve un nuevo modelo didáctico centrado no tanto en la transmisión de conocimientos como en la adquisición de aprendizajes en nuestro país en las facultades de Derecho (ESPALIÚ BERDUD, 2009, 42-43).

Tras conocer sus posibles virtualidades para implementar las exigencias de la reforma educativa generada por el usualmente denominado proceso de Bolonia, decidí desde hace unos años emplear las técnicas de los juegos de roles en mi labor docente como profesor de Derecho de la Unión Europea (UE) en la Universitat Internacional de Catalunya, como modelo de práctica a realizar en el marco de la evaluación continua<sup>3</sup>.

En efecto, como en 2012 se abrió la posibilidad de presentar las primeras iniciativas ciudadanas europeas, según disponía el artículo 11 (4) del Tratado de la Unión Europea introducido por el Tratado de Lisboa<sup>4</sup> y el Reglamento 211/2011 del Parlamento y el Consejo sobre la iniciativa ciudadana europea<sup>5</sup> que lo desarrolló, decidí que en aquel mismo curso 2012-2013 la práctica que se realizaría sería un juego de roles de las instituciones que participan en el proceso legislativo en la UE –Comisión, Consejo y Parlamento– en el contexto de la discusión de las iniciativas ciudadanas europeas que habían recogido ya el millón de soportes necesarios para poder ser estudiadas por la Comisión. Los dos siguientes cursos volvimos a repetir esta fórmula y en el presente curso 2016-2017, ya que la iniciativa ciudadana europea ha sido una institución jurídica que no ha tenido el protagonismo esperado, he decidido plantear el juego de roles de las instituciones legislativas un paso más adelante en el proceso legislativo mediante la discusión de un posible proyecto de norma comunitaria en materia del comercio con drones. En este capítulo de la presente obra de innovación docente pretendo exponer los resultados obtenidos en estos años de aplicación de esta metodología y reflexionar acerca de si, en mi experiencia, se han confirmado también las virtualidades teóricas generales de los juegos de roles que señalamos con anterioridad y que responden plenamente a las que se deben adquirir durante los estudios de Grado: adquisición de conceptos, aumento del interés del alumno en el aprendizaje y fomento de su un apartado a cada una de estas competencias y acabaremos con otro apartado presentando nuestras conclusiones.

---

campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no)”. Véase: *BOE* núm. 185, de 3 de agosto de 2011, pp. 87912 a 87918.

<sup>3</sup> Véase la metodología docente que seguimos en la asignatura de Derecho Comunitario, el programa con los contenidos teóricos, el sistema de evaluación del alumnado, la bibliografía y los recursos didácticos propuestos, en: <http://www.uic.es/es/estudis-uic/derecho/carrera-de-derecho/plan-de-estudios>.

<sup>4</sup> “4. Un grupo de al menos un millón de ciudadanos de la Unión, que sean nacionales de un número significativo de Estados miembros, podrá tomar la iniciativa de invitar a la Comisión Europea, en el marco de sus atribuciones, a que presente una propuesta adecuada sobre cuestiones que estos ciudadanos estimen que requieren un acto jurídico de la Unión para los fines de la aplicación de los Tratados.”

<sup>5</sup> Reglamento (UE) Nº 211/2011 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de febrero de 2011, sobre la iniciativa ciudadana, *DO UE* L 65/1, de 11 de marzo de 2011.

## II Facilitamiento de la adquisición de conceptos y su retención

Como ya se apuntó en la introducción, en teoría, los juegos de roles o de interpretación de papeles ayudan a la adquisición y a la retentiva de conocimientos<sup>6</sup>. En nuestro caso, antes del comienzo de la práctica sobre la simulación de los papeles de las instituciones legislativas en la UE explicamos en clase la estructura orgánica, la composición y las competencias de cada institución y de los órganos principales de la UE. Asimismo se explicaron las fuentes del Derecho comunitario y los procedimientos de adopción de los actos jurídicos en la UE.

Sin embargo, la práctica propiamente dicha se inicia con la preparación de los casos simulados que se van a trabajar. El primer año se trató de discutir por parte de la Comisión, el Consejo y el Parlamento Europeo las tres primeras iniciativas legislativas que reunieron los soportes necesarios para ser presentados a la Comisión, que en aquella ocasión fueron: *One of us*<sup>7</sup>, *Right to Water*<sup>8</sup> y *Stop Vivisection*<sup>9</sup>. Posteriormente, los estudiantes, por grupos, eligieron el papel de la institución que querían representar en cada una de las tres iniciativas ciudadanas, por lo que lo que participaron en la práctica un total de nueve grupos de unos 5 ó 6 alumnos.

Con aquellas bases teóricas y con los materiales didácticos recomendados<sup>10</sup>, el estudiante debía familiarizarse tanto con los rasgos propios de la institución como con los pasos de los procedimientos legislativos, así como preparar la elaboración y la defensa de sus argumentos. Para articular mejor la práctica y hacerla más interesante, planeé una secuencia dividida en dos fases, una escrita y otra oral. Asimismo, añadí la particularidad de que, por un lado, la Comisión debía apoyar la iniciativa ciudadana presentada por los ciudadanos, mientras que por otro el Consejo debía criticarla, por lo que, a la postre, acababa siendo el Parlamento el que finalmente decidía si adoptar el acto normativo o no y qué forma debería revestir llegado el caso. Los grupos que representaban a la Comisión y al Consejo debían presentar sus escritos una semana antes de la sesión simulada del Parlamento e intercambiarlos entre ellos. De esta manera, en la sesión del Parlamento cada uno de los equipos sintetizaba oralmente su posición y rebatía la del equipo de la institución contraria. Tras la sesión presencial sus trabajos escritos una semana después, en su caso bajo la forma de un acto normativo.

---

<sup>6</sup> De acuerdo con Yolanda Gamarra: “De otro lado, con este tipo ejercicios se refuerza el cálculo mental, así como el aprendizaje de nombre de Estados, organizaciones internacionales, conceptos, tratados, o la adquisición de soltura a la hora de esquematizar, y tomar notas, o la búsqueda de materiales e instrumentos útiles” (GAMARRA CHOPO, 2011, 4).

<sup>7</sup> Véase: <http://www.oneofus.eu/es/>, consultada el 23 de diciembre de 2016.

<sup>8</sup> Véase: <http://www.right2water.eu/>, consultada el 23 de diciembre de 2016.

<sup>9</sup> Véase: <http://www.stopvivisection.eu/es/>, consultada el 23 de diciembre de 2016.

<sup>10</sup> Sobre todo, manuales de Derecho comunitario, recopilaciones de prácticas, así como los compendios de los tratados constitutivos y las bases de datos que contienen la normativa comunitaria. Nosotros, en la UIC, recomendamos los siguientes manuales: ABELLÁN HONRUBIA, 2011; ALCAIDE FERNÁNDEZ, 2014; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, 2016. Asimismo, recomendamos la recopilación de prácticas siguiente: ABELLÁN HONRUBIA, 2003. Finalmente, proponemos a los alumnos, para facilitar su estudio, la siguiente recopilación de textos jurídicos básicos: MANGAS MARTÍN, 2016.

El segundo año que hicimos la práctica, repetimos la idea en torno a tres de las iniciativas que en esos momentos se habían presentado *Media pluralism*<sup>11</sup>, *An end to front companies in order to secure a fairer Europe*<sup>12</sup>, y *New Deal 4 Europe*<sup>13</sup>. El siguiente año hicimos la práctica de nuevo con tres de las nuevas iniciativas intentadas *Stop plastic in the sea*<sup>14</sup>, *For a socially fair Europe! Encouraging a stronger cooperation between EU Member States to fight poverty in Europe*<sup>15</sup>, *Fair Transport Europe – equal treatment for all transport workers*<sup>16</sup>.

Este último curso, el 2016-2017, debido a que teníamos muchos más alumnos matriculados y a que las iniciativas ciudadanas nuevas ya parecían menos interesantes, más marginales y con menos posibilidades de obtener la barrera del millón de apoyos, decidí cambiar el juego de la simulación de papeles. Planteé una práctica centrada en torno a la discusión de la conveniencia de adoptar un acto legislativo para regular el comercio con drones. Habría 6 equipos de 10 alumnos cada uno que representaban respectivamente a la Comisión, el Consejo, el Parlamento, el Comité Económico y Social, el Comité de las Regiones y el Tribunal de Justicia de la Unión Europea. De nuevo habría dos fases, escrita y oral, siendo ésta una simulación de una sesión del Parlamento Europeo. Para incrementar el interés, tanto el Comité de las Regiones como el Consejo deberían oponerse a la adopción de actos normativos, mientras que la Comisión y el Comité Económico y Social debían defender su adopción. Finalmente, el Parlamento y el Tribunal debían actuar con objetividad y decidir si era conveniente o no la adopción de los actos jurídicos propuestos.

Durante estos cuatro cursos ha quedado patente que los alumnos que han desarrollado bien los papeles asignados y han obtenido una buena calificación eran lo que habían aprendido más profundamente los conceptos básicos tanto de los perfiles de los órganos a los que representaban como de los matices de cada tipo de acto legislativo y de los rasgos característicos de los procedimientos legislativos, tanto el ordinario como los especiales. Por el contrario, la experiencia me indica que aquellos alumnos que comienzan la práctica sin haber estudiado previamente la teoría no saben modular sus argumentos jurídicos en virtud de los rasgos característicos tanto de los órganos como de los procedimientos legislativos y, por mucho que trabajen luego, los resultados son pobres o incluso negativos. No es infrecuente que los alumnos caigan en la tentación de bucear en internet a la búsqueda de ejemplos similares a los planteados en la práctica y así acaben perdiéndose por no saber responder a las exigencias de los casos propuestos.

Por otro lado, ha resultado también evidente que tras la realización de la práctica el alumno ha terminado por familiarizarse con los conocimientos teóricos y los retiene mejor, pues los ha utilizado para resolver problemas jurídicos, aunque sea en el labora-

---

<sup>11</sup> Véase: <https://mediainitiative.eu/>, consultada el 23 de diciembre de 2016.

<sup>12</sup> Véase: <http://www.transparencyforall.org/>, consultada el 23 de diciembre de 2016.

<sup>13</sup> Véase: <http://www.newdeal4europe.eu/en/>, consultada el 23 de diciembre de 2016.

<sup>14</sup> Véase: <http://www.expeditionmed.eu/fr/>, consultada el 23 de diciembre de 2016.

<sup>15</sup> Véase: <http://ec.europa.eu/citizens-initiative/public/initiatives/obsolete/details/2014/000005/en>, consultada el 23 de diciembre de 2016.

<sup>16</sup> Véase: <https://www.fairtransporteurope.eu/>, consultada el 23 de diciembre de 2016.

torio del aula. Por supuesto que no cabe la menor duda de que tras unos meses los alumnos habrán olvidado la mayoría de los datos, pero por lo que he experimentado personalmente y me han contado los estudiantes, nunca se olvidarán de la esencia del rol de cada órgano o institución y de la forma de adoptar actos jurídicos en la UE, que es lo que se pretendía.

### **III Incremento del interés del alumno en el aprendizaje y fomento de su creatividad**

De acuerdo con las teorías constructivistas en la educación, que en buena medida constituyen el fundamento ideológico del EEES (NOGUEIRA GUASTAVINO, 2011, 19-33), la implicación personal del alumno en su propio aprendizaje contribuye a alimentar su interés en la educación y fomenta su creatividad, ya que el protagonismo en la enseñanza deja de recaer exclusivamente en el profesor y pasa a compartirse con el estudiante (BROOKFIELD, 1996, 60-89; SÁNCHEZ-ARCILLA BERNAL, J. y MADRID CRUZ, 2009, 14).

Si bien en la enseñanza tradicional el alumno era protagonista en el aprendizaje pues debía estudiar y demostrar unos conocimientos, en el fondo era un protagonista pasivo. Por el contrario, en la experiencia concreta que estoy comentando del juego de roles he podido apreciar como el estudiante se siente un protagonista activo. En mi caso el hecho de tener que defender unos argumentos jurídicos ante un auditorio, en una simulación de una sesión del Parlamento Europeo, les generaba un gran interés al sentirse, de alguna manera, actores en un teatro donde los espectadores son sus propios compañeros y el profesor.

Por otro lado, el carácter informal y distendido del juego de los roles de las instituciones y órganos comunitarios genera que el alumno se lo pase bien y con ello aumenta su interés, pues el ser humano aprende mucho más cuando se lo pasa bien que cuando se aburre, como no era infrecuente en el sistema de clases magistrales puro. Junto a ello, habitualmente para preparar la redacción de los trabajos y las exposiciones era necesario que los equipos de estudiantes se reunieran en los locales de la Universidad, con lo que se fomentaba un mejor ambiente entre ellos que retroalimenta el interés y la productividad.

Destacable resulta también la mejora de la creatividad de los alumnos<sup>17</sup> en varios sentidos. En primer lugar, por lo general los estudiantes tienen que discutir sobre la oportunidad de adoptar actos normativos de la Unión nuevos. De esta forma, unos grupos deben aprender a encontrar argumentos jurídicos que justifiquen la adopción de normas jurídicas respetando los principios de subsidiariedad y proporcionalidad y además asimilar los procedimientos de adopción de los diversos actos jurídicos en la Unión. En este último caso, tienen que barajar el tipo de acto normativo más adecuado al grado de competencia que tiene la Unión en cada materia. Otros grupos, por el contrario,

---

<sup>17</sup> Según Yolanda Gamarra “Los juegos de rol también estimulan el potencial creativo e imaginativo del discente, además de hacer trabajar el razonamiento y la lógica durante el transcurso de la trama al enfrentarse a nuevos panoramas, retos y confrontaciones e intentar solucionarlos. Situaciones de superación de problemas que ayudan a adquirir seguridad en sí mismo.” (GAMARRA CHOPO, 2011, 4).

deben encontrar argumentos jurídicos para rechazar la necesidad y oportunidad de la adopción de los actos jurídicos propuestos. Como habitualmente soy yo el que les atribuyo a cada grupo la tarea de inclinarse a favor o en contra de la adopción de los actos normativos, los estudiantes se ven obligados a descubrir argumentos en uno u otro sentido al margen de sus propias ideas e incluso de la objetividad de las cosas; lo que engrandece enormemente sus puntos de vistas y les enseña a defender posiciones en las que no creen, lo que les será muy útil en su futura labor profesional, sobre todo si se dedican al ejercicio de la abogacía. En segundo lugar, la creatividad se pone en juego al tener que decidir cada grupo, sin modelos ni precedentes, los elementos propios de su actuación, más allá de la exposición de argumentos propiamente dicha, a saber la vestimenta, la lengua utilizada, el orden en la participación, recursos tecnológicos, etc. Por ejemplo, al tratarse de simulación de sesiones del Parlamento Europeo donde se utilizan las diferentes lenguas nacionales, nuestros alumnos se han expresado en la práctica en diversos idiomas, en particular los alumnos Erasmus, algo que por sí solo ya multiplica su creatividad y su capacidad de expresión. Generalmente cada uno de los integrantes de los equipos que representan al Consejo de Ministros asume el papel del Estado de su nacionalidad y se expresa en su lengua vernácula, resultando en un gran realismo y en una gran diversidad de puntos de vista<sup>18</sup>.

Las exposiciones orales de los diversos trabajos se llevan a cabo en dos rondas. En la primera, los estudiantes defienden puntos de vista preparados con anterioridad al inicio de la sesión, pero en la segunda deben argumentar contra las alegaciones de los equipos rivales con muy poco margen de preparación, unos quince minutos, con lo que su nivel de creatividad y de improvisación se somete a dura prueba, y más si cabe si trato de penalizar, anunciándolo previamente, cualquier repetición.

A la hora de evaluar los trabajos, siempre insisto en la importancia de la originalidad y en la capacidad de convencimiento que demuestran los grupos, más allá de la correcta fundamentación teórica de los argumentos, valorando de este modo en gran medida la creatividad de los estudiantes por encima de todo.

Es obvio que estos métodos didácticos enriquecen competencias distintas que la metodología tradicional, que desarrollaba casi en exclusiva la capacidad de razonamiento y memorística. Se ha de poner de relieve, además, que el interés del alumno en su aprendizaje y la creatividad serán competencias esenciales para su futuro profesional,

---

<sup>18</sup> Dentro de las teorías constructivistas en la educación, tiene también cierto auge en nuestros días la metodología del aprendizaje basado en problemas. Se trata de un método relacionado con las teorías constructivistas mediante el cual los alumnos construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real y en el que el papel del docente consiste en guiar el proceso de aprendizaje más que en proveer de conocimientos; circunstancia que lo asimila al método de enseñanza que utiliza los juegos de roles. Como señala la profesora Nogueira Guastavino: “Mientras que tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el aprendizaje basado en problemas se invierte el camino convencional del proceso de aprendizaje, primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema para darle una solución” (NOGUEIRA, 2011, 47). Si se quiere profundizar más en el método del aprendizaje basado en problemas puede acudir a: ARAUJO; SASTRE, 2008, o ESCRIBANO; DEL VALLE, 2015.

quizá mucho más que la memoria en un tiempo donde cada vez se tiene más fácil acceso a la información y a los datos.

#### **IV Desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo**

La enseñanza tradicional basada en clases magistrales es casi por naturaleza individualista. En realidad, en el proceso de aprendizaje solo existen dos roles, el del profesor, que asume una posición activa y de autoridad, y el alumno, que no puede adoptar más que una posición pasiva. El intercambio se produce entre el docente y la clase o entre el docente y cada alumno individualmente. De esta forma, la relación entre los estudiantes entre sí en el aprendizaje es prácticamente nula.

Por el contrario, la circunstancia de que en la metodología que proponemos se trate de un juego entre equipos incrementa las competencias relacionales colectivas y hace que todos los estudiantes se sientan protagonistas. En nuestra experiencia, ellos tenían que decidir quiénes de sus compañeros formarían parte de su propio equipo y se distribuían en el seno del mismo los papeles que cada uno asumiría en beneficio del grupo. Todos se sentían responsables, además, de la buena ejecución de la práctica porque la nota era colectiva. No es infrecuente que los más dotados para las exposiciones orales se reserven para la argumentación en la sesión del Parlamento, mientras que los más dotados para la exposición escrita se atribuyen la responsabilidad de la redacción de los documentos escritos, procurando entonces dar cada uno lo mejor de sí en pro del resultado final. Los hechos han puesto de manifiesto que es importante que los estudiantes sepan que no se trata de que todos los integrantes del grupo actúen en la fase oral, sino sólo los más brillantes. Los demás les ayudan a preparar la argumentación defendida oralmente o contribuyen a redactar los alegatos escritos. Entiendo que, de esta forma, los alumnos aprenden a conocerse, a aceptar sus limitaciones, a sentirse parte de un grupo, a complementarse y a confiar unos en otros. No obstante, tampoco resulta baladí el que los estudiantes sean los que se controlan entre ellos, pues consideran injusto que uno de los integrantes de un grupo no trabaje como el resto, etc. Toda esta dinámica acaba generando un gran ambiente en la clase y reforzando el compañerismo.

Paralelamente, el éxito y la brillantez de la práctica depende en gran medida de que haya un buen número de grupos que defiendan bien sus argumentos, por lo que el profesor debe velar para que los buenos alumnos estén repartidos en muchos equipos, contribuyéndose al mismo tiempo a la justicia del ejercicio. Sería un tanto injusto, a mi entender, que los mejores alumnos estuvieran juntos en unos pocos equipos, dejando al resto de los grupos abocados a obtener una peor nota.

Por todo ello, el profesor consigue no sólo que los alumnos valoren el trabajo en equipo, sino también que se sientan más responsables de la buena marcha del trabajo global de la clase.

## V Conclusiones

La experiencia expuesta de la utilización de la metodología de los juegos de roles a la enseñanza del Derecho de la UE ha demostrado ser muy útil para implementar con éxito las nuevas exigencias de la reforma educativa operada en España tras la implantación del EEES. En concreto, la elección de una simulación de los procesos legislativos en la UE en la que los estudiantes deben asumir los roles de cada uno de los órganos e instituciones que intervienen en ellos se puede decir que ha resultado muy positiva. La distribución de los roles y la simulación de los procesos legislativos ha permitido llegar más lejos en la adquisición de conocimientos y su retención que con una enseñanza basada en una metodología tradicional más memorística. Además ha permitido el desarrollo de otras competencias extremadamente útiles para el ejercicio profesional en el mundo del Derecho, como por ejemplo la creatividad y el trabajo en equipo, que no se trabajaban casi en la enseñanza tradicional basada en las clases magistrales.

Los propios estudiantes me han manifestado en numerosas ocasiones que estas simulaciones les han entusiasmado, cosa que, debo confesarlo, no me ocurrió frecuentemente cuando empleaba en exclusiva la metodología de enseñanza centrada en clases magistrales. Hay que advertir, no obstante, que la realización de prácticas se ha aconsejado siempre por los grandes maestros<sup>19</sup> y a este criterio me he intentado ajustar desde mis inicios como profesor de Derecho internacional público y Derecho comunitario. Lo que ocurre es que, ahora, tras la reforma educativa motivada por la implantación del EEES, estas prácticas son obligatorias como parte de la evaluación continua y tienen más peso en general entre los criterios de valoración del rendimiento de los universitarios.

A nivel personal he podido constatar cómo el juego de roles ha resultado, asimismo, un buen instrumento para acercar la propia realidad de la UE a los estudiantes, que toman una mayor conciencia de ser ciudadanos europeos y de ser protagonistas activos del proceso de integración europea, a diferencia de lo que es habitual con el resto de ciudadanos que suele sentirse bastante al margen de la vida y del funcionamiento de la Unión.

Finalmente, la aplicación a la enseñanza del Derecho de la UE de la metodología de los juegos de roles proporciona al propio profesor un sentido de novedad y frescura que difícilmente recibe a través de la enseñanza tradicional más basada en las clases magistrales. En efecto, si como ocurre en España normalmente la asignatura del Derecho de la UE se concentra en un semestre, el profesor se limita como es lógico por limitaciones temporales a explicar y exponer los elementos básicos de la asignatura, con lo que se corre el riesgo de centrarse casi continuamente en los mismos elementos, año tras año, curso tras curso. Por el contrario, si se utilizan bien los juegos de roles, se ha de buscar necesariamente casos o ejemplos prácticos de la actualidad. Si se presentan casos resueltos ya otros años, el alumno se limitará a buscarlos por internet y a copiar-

---

<sup>19</sup> Por ejemplo, Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) ya avanzó en su famosa obra *La Universidad española* la conveniencia de la evaluación continuada en detrimento de la enseñanza basada en clases magistrales y en la evaluación exclusivamente a través de exámenes (GINER DE LOS RÍOS, 2002, 163-164).

los, por lo que el sentido de la aplicación de esta innovadora metodología se derrumba por completo. Así, el profesor se ve obligado a tener que variar cada curso un tanto el contenido y la metodología de su asignatura, manteniéndose activo y evitando la rutina y el acomodamiento.

Para acabar, debo compartir con el lector una inquietud y plantear una reflexión o un debate a los compañeros profesores de Derecho. A la luz de estos resultados tan prometedores en la metodología de la enseñanza del Derecho comunitario, que quizá podría ser utilizada en la didáctica de otras materias jurídicas, ¿sería posible y conveniente utilizar los juegos de roles no solo como un modelo de práctica a realizar, es decir como un elemento más junto a otros en la evaluación continuada, sino como el método único para desarrollar toda la asignatura? ¿Tendría límites la enseñanza a través de juegos? Para lanzar una semilla que pudiera generar esa discusión, entiendo que, lógicamente, una aplicación más intensiva y global de los juegos de roles en la enseñanza universitaria presentaría ventajas e inconvenientes. Parece que, de aplicarse, los estudiantes acogerían los estudios de grado con un mayor interés y entusiasmo. Pero, al mismo tiempo, ¿no se aligeraría en exceso la carga de trabajo necesario para superar las asignaturas evitando la memorización tradicional en la enseñanza del Derecho en España? ¿Adquirirían, entonces, otras capacidades importantes y necesarias para el ejercicio profesional, como la capacidad de un esfuerzo continuado y paciente? ¿No se contribuiría así a prolongar un cierto infantilismo de los universitarios? Muy probablemente, y a riesgo de incurrir en precipitación en la reflexión, se podría avanzar que, como casi en todos los aspectos de la vida, *in medio virtus*. Quizá no convendría servirse de modo exclusivo de los juegos en la educación universitaria, pues ésta debe ser el cauce para que los estudiantes adquieran la mayoría de las competencias profesionales. No cabe duda de que, en el desempeño profesional en las complejas sociedades contemporáneas, y más aún en tiempos de crisis, no todo es juego.

## VI Bibliografía

ABELLÁN HONRUBIA, V.; VILÀ COSTA, B. (Dir.).; OLESTI RAYO, A. (Co.). (2011) *Lecciones de Derecho Comunitario Europeo*. 6ª edición. Barcelona: Ariel. Derecho.

ABELLÁN HONRUBIA, V.; VILÀ COSTA, B.; PIÑOL RULL, J.LL. (Dir.).; CAMPINS ERITJA, M. (Co.). (2003) *Prácticas de Derecho Comunitario Europeo*. 2ª edición. Madrid: Tecnos.

ALCAIDE FERNÁNDEZ, J.; CASADO RAIGÓN, R. (Dir.). (2014) *Curso de Derecho de la Unión Europea*. 2ª edición. Madrid: Tecnos.

ARAUJO, U.F.; SASTRE, G. (Co.). (2008) *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.

BROOKFIELD, S. (1996) "Facilitating Self-Directed Learning". En: BROOKFIELD, S *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Buckingham: Open University Press (pp. 60-89).

CONTRERAS-ESPINOSA, R. S. (2016). "Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, nº 19 (2) (pp. 27-33).

D'ORS Pérez-Peix, A. (2003) *Una Introducción al Estudio del Derecho*. 4ª edición. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

ESCRIBANO, A.; DEL VALLE, A. (Co.). (2015) *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

ESPALIÚ BERDUD, C. (2009) "La enseñanza del derecho internacional público basada en las decisiones de los tribunales internacionales en el marco de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior". En: AGUDO ZAMORA, M. (Co. et al.). *Innovación docente en las titulaciones de derecho y ADE*, Córdoba: Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba (pp. 37-47).

GAMARRA CHOPO, Y. (2011) "Los Juegos de Rol en Derecho Internacional: capacidad de análisis de problemas". En: PARICIO ROYO, J.; ALLUEVA PINILLA, A.I. (Co.), *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia*, Prensas universitarias de Zaragoza, Zaragoza, accesible en: [www.unizar.es/simsoc/documents/iINNOVACION\\_DOCENTE.pdf](http://www.unizar.es/simsoc/documents/iINNOVACION_DOCENTE.pdf).

GINER DE LOS RÍOS, F. (2002) *La Universidad española*. Madrid: Civitas.

HUIZINGA J. (2007) *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial/Emecé Editores.

JIMÉNEZ PIERNAS, C. (Dir.) (2011) *Introducción al Derecho Internacional Público. Práctica de España y de la Unión Europea*. 2ª Edición. Madrid: Tecnos.

1. MANGAS MARTÍN, A. (Prep.). (2016) *Tratado de la Unión Europea, Tratado de Funcionamiento y otros actos básicos de la Unión Europea*. 20ª Edición. Madrid: Tecnos.

NOGUEIRA GUASTAVINO, M. (2011) "El constructivismo como base teórica del nuevo método docente y su proyección en los estudios de Derecho del Trabajo". *Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, nº 27, 1-57 de la versión pdf.

SÁNCHEZ-ARCILLA BERNAL, J.; MADRID CRUZ, M.ª D., (Co.). (2009) *Una propuesta de nuevas estrategias para la enseñanza del Derecho*. Innovación y Calidad en la docencia del Derecho, 17 y 18 de septiembre de 2009, III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, accesible en: <http://eprints.ucm.es/12560/>, consultada el 23 de diciembre de 2016.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, V., (Co.). (2016) *Derecho de la Unión Europea*. 3ª Edición. Barcelona: Huygens Editorial.

SCHILLER F. (2016) "Carta decimoquinta", *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo Facultad de Filosofía y Letras.

## **VIII Modelo de práctica propuesta**

### **PRÁCTICA DE DERECHO COMUNITARIO CURSO 2014-2015**

#### ***SIMULACIÓN DE ROLES DE LAS INSTITUCIONES COMUNITARIAS EN LA ADOPCIÓN DE LOS ACTOS NORMATIVOS PRINCIPALES***

##### **1. Objetivos**

La práctica va dirigida a que el alumno se familiarice con las competencias que asume, en la estructura organizativa de la UE, cada una de las instituciones que participa en el proceso legislativo, así como con los principales rasgos que configuran los modos de crear las normas en el ordenamiento jurídico comunitario<sup>20</sup>.

Este curso hemos decidido iniciar el proceso legislativo a partir de tres iniciativas ciudadanas:

1. *Media pluralism.*
2. *An end to front companies in order to secure a fairer Europe.*
3. *New Deal 4 Europe.*

##### **2. Metodología.**

Se deben formar 9 grupos de 7 alumnos aproximadamente cada uno, que completarán los 62 estudiantes matriculados con obligación de seguir la evaluación continua. Cada grupo deberá elegir el rol que prefiere desarrollar: el de la Comisión, el del Consejo, o el del Parlamento Europeo.

Tres grupos desarrollarán el papel de la Comisión, uno en cada una de las tres iniciativas legislativas ciudadanas. Tres grupos harán lo mismo con las funciones del

---

<sup>20</sup> Lógicamente, debido a las circunstancias del ejercicio, la simulación simplifica y distorsiona un tanto el papel de cada una de las instituciones.

Consejo, por cada una de las iniciativas y otros tres actuarán tal como lo haría el Parlamento, en cada una de las iniciativas contempladas.

Se trata de estudiar en profundidad la propuesta, y asumiendo las competencias en general de la UE y de cada institución en particular, desarrollar los argumentos a favor o en contra de cada iniciativa legislativa.

Los grupos que actúen de la *Comisión* deberán argumentar a favor de la adopción del acto normativo de que se trate y los grupos que hagan de *Consejo* deberán argumentar en contra de la adopción del acto normativo solicitado.

Por el contrario, los grupos que hagan de *Parlamento Europeo*, deberán decidir si hay motivos para adoptar el acto normativo o no, y en su caso elegir la forma del acto que mejor se adecúa a las necesidades de la iniciativa y redactarlo completamente.

El delegado, XXXXX XXXXXX XXXXXX, será el coordinador y velará porque se formen los grupos y que se distribuyan ordenadamente en cada rol.

### 3. Fases:

El ejercicio se compondrá de una *fase escrita* y de una *fase oral*.

En cuanto a la fase oral, que tendrá lugar el viernes **12 de diciembre**, cada grupo decidirá quién de sus integrantes intervendrá en la exposición, pudiéndolo hacer un mínimo de dos, aunque si se quiere pueden participar todos. Lo importante es la brillantez de la exposición y la capacidad de convencimiento que se despliegue.

Cada grupo tendrá diez minutos para exponer su postura. Se deberá defender tanto la posición propia como, a la luz de la lectura del escrito de la institución contraria, atacar la posición de ésta.

### 4. Plazos.

Los grupos que representen a la Comisión deberán entregar por escrito sus propuestas al profesor, y al delegado para que distribuya los trabajos entre todos los grupos, antes del **28 de noviembre** de 2014.

Los grupos que representen al Consejo deberán entregar por escrito sus propuestas al profesor, y al delegado para que distribuya los trabajos entre todos los grupos, antes del **5 de diciembre** de 2014.

Los grupos que representen al Parlamento deberán entregar por escrito sus propuestas al profesor antes del **19 de diciembre** de 2014.

### 5. Evaluación.

El profesor valorará, en relación con los grupos que representen a la Comisión y al Consejo, la calidad de la argumentación y la presentación formal del ejercicio escrito, así como la brillantez en la exposición y la puesta en escena en el ejercicio oral.

El equipo al completo recibirá la misma calificación, aunque si hay alguien que destaque individualmente, éste recibirá una aún mejor puntuación.

En cuanto a los grupos que asuman el papel del Parlamento, se valorará el conocimiento y la coherencia con el Derecho Comunitario, la solidez de la argumentación, el rigor argumentativo y la brillantez expositiva.