

Fecha de recepción: 20/02/2021	Fecha de aceptación: 27/02/2021
Palabras clave: <i>Derecho romano, enseñanza online, gamificación, innovación docente, kahoot, prácticas de aula, simulación de juicios, socrative.</i>	Keywords: <i>Roman law, online teaching, gamification, teaching innovation, kahoot, classroom practices, mock trials, socrative.</i>



SIMULACIÓN DE JUICIOS, BASES DE DATOS Y GAMIFICACIÓN EN DERECHO ROMANO

MOCK TRIALS, DATABASES AND GAMIFICATION IN ROMAN LAW

Carmen López-Rendo Rodríguez

Profesora Titular de Derecho romano

clrendo@uniovi.es

ORCID ID: 0000-0003-3407-2363

María José Azaustre Fernández

Profesora Doctora de Derecho romano

azaustremaria@uniovi.es

ORCID ID: 0000-0001-8059-2015

Emma María Rodríguez Díaz

Profesora Doctora de Derecho romano

rodriguezemma@uniovi.es

ORCID ID: 0000-0003-4322-0313

Universidad de Oviedo

(LÓPEZ-RENDO, Carmen/AZAUSTRE, María José/RODRÍGUEZ DÍAZ, Emma. Simulación de juicios, bases de datos y gamificación en Derecho romano. RIDROM [on line]. 26-2021. ISSN 1989-1970. p. 575-638. <http://www.ridrom.uclm.es>)

Resumen:

En este artículo se describen diversas metodologías aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho romano: 1) la búsqueda de jurisprudencia que contiene fuentes del Derecho romano en las bases de datos especializadas, 2) la simulación de juicios. Procedimiento *per formulas* y *cognitio extra ordinem*, y 3) diversas actividades de gamificación: Kahoot, Socrative; todo ello con el fin de favorecer la adquisición y desarrollo de competencias básicas del alumnado, su aproximación a las fuentes jurídicas y su motivación hacia la asignatura.

Abstract:

This article describes various methodologies applied in the framework in the teaching-learning process in Roman Law: 1/search for jurisprudence containing Roman Law sources in specialised databases 2/mock trials. *Per formulas* and *cognitio extra ordinem* procedures, and 3/several gamification activities (Kahoot, Socrative); all of this with the aim of favouring the acquisition and development of students' basic skills, their approach to legal sources and their motivation towards Roman Law.

Sumario. I. Introducción. II. Marco teórico del proyecto. III. Descripción de la metodología: 3.1. Práctica de búsqueda de sentencias en bases de datos 3.2. Prácticas de simulación de juicios: a) Procedimiento formulario b) Procedimiento de la *cognitio extra ordinem*. 3.3. Actividades de gamificación y prácticas de aula. IV. Conclusiones. V. Bibliografía.

I. INTRODUCCIÓN ¹

Con ocasión de dos proyectos de innovación docente de la Universidad de Oviedo (“Nuevas tecnologías, nuevos recursos para la enseñanza-aprendizaje en el Derecho romano (III y IV)”² se han desarrollado durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021 diferentes actividades para fortalecer la motivación del alumnado y el desarrollo de sus competencias transversales, como son la comunicación oral y escrita, la capacidad de argumentación y razonamiento crítico, manejo de bases de datos, selección de la información obtenida a través de la red, etc.

Entre las actividades realizadas se encuentran la simulación de juicios y la iniciación al manejo de las bases de datos especializadas en el mundo del derecho para la búsqueda de jurisprudencia en la que se apliquen fuentes jurídicas romanas para la resolución del asunto.

¹ Este artículo ha sido realizado en el marco del Proyecto de investigación “Los principios del Derecho Romano en el Derecho europeo del siglo XXI” - Programa Logos Fundación BBVA de Ayudas a la Investigación en el Área de Estudios Clásicos, y tras la puesta en práctica de los proyectos de innovación docente de la Universidad de Oviedo que se desarrollaron durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021. “Nuevas tecnologías, nuevos recursos para la enseñanza-aprendizaje en el Derecho romano (III y IV)”.

² PINN 19-B-013 y PINN 20-B-002.

Además de ello, se emplearon recursos de gamificación (Kahoot y Socrative) tanto en las clases teóricas como en las prácticas de aula para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho romano y como vía de introducción al manejo y comprensión de las fuentes jurídicas de dicho Ordenamiento y a la resolución de los casos prácticos.

El desarrollo de las actividades indicadas tuvo inevitablemente que adaptarse en el proyecto correspondiente a la convocatoria 2020-2021 a las exigencias de la enseñanza mitad presencial, mitad online en las que se desarrolló el curso, en el contexto provocado por el COVID-19, creando recursos y actividades flexibles, capaces de resultar de aplicación a ambas situaciones.

II. MARCO TEÓRICO DEL PROYECTO

La labor pedagógica comprende dos misiones básicas: *hacer saber* (enseñanza teórica) y *enseñar a hacer* (enseñanza práctica) que desemboca en la formación de personas capaces de pensar, razonar y decidir correctamente sobre problemas propios de una ciencia determinada.

Desde antiguo, la combinación de clases teóricas y el análisis de casos prácticos, como ideal de método docente a seguir en nuestra disciplina, ha sido puesto de relieve por insignes romanistas³, así

³ D'ORS, X., *Posiciones programáticas para el estudio del Derecho romano*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 1979, pp. 78 y ss.; LOZANO CORBI, E.A., *Roma y su gran aportación al mundo: El Derecho romano (el estudio del mismo y su docencia e investigación)*, Mira, Zaragoza, 1993, pp. 67 y 75 y ss.; LATORRE, A., "La Enseñanza del derecho (Una experiencia personal)", *Estudios en homenaje al profesor Juan Iglesias*, coor. Roset Esteve-Iglesias Santos, vol.

como la necesidad de resaltar los principios dinamizadores del derecho.

La necesidad de combinar teoría y práctica para dar una finalidad formativa a nuestras enseñanzas es expresada concisamente, también por LATORRE⁴ quien manifiesta: "Si se quiere infundir en la mente del jurista la actitud que tantas veces se ha calificado de "clásica" a lo largo de estas páginas, entonces habremos de volver los ojos al lugar en que confluyen estas dos perspectivas, la teórica y la práctica, y que no es otro, como bien vieron los juristas romanos, que el análisis de los casos concretos".

El complemento idóneo e imprescindible de la clase teórica lo constituyen las clases prácticas.⁵

La importancia de ejercitar al alumno en la resolución de casos prácticos ha sido destacada por la mayoría de los juristas. En este sentido se expresaba el romanista Betti⁶: "Sentir el derecho como

2, Seminario de Derecho romano "Ursicino Álvarez" de la Universidad Complutense, Madrid, 1988, p. 824.

⁴ LATORRE, A., *Iniciación a la Lectura del Digesto*, Barcelona, 1978, p. 73.

⁵ LOZANO CORBÍ, *op. cit.*, pp. 75-81. Como afirma DUPLÁ MARÍN, T., "La enseñanza del Derecho romano", *El Derecho romano en la universidad del siglo XXI. Catorce siglos de historia y catorce de tradición*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2005, p. 341, "La teoría es indispensable para aprender y reflexionar en torno a los principios y reglas que deben aplicarse en la realidad jurídica, y la práctica hace comprensibles los conocimientos teóricos adquiridos".

⁶ BETTI, E. *Esercitazioni romanistiche su casi pratici, I. Anormalità del negozio giuridico*, Padova, Cedam, 1930, p. 4. Sobre la enseñanza del Derecho basada en el método del caso vid. GARCÍA CAMIÑAS, J., "El método del caso en la cultura jurídica occidental", *RGDR*, nº 10, 2008, p. 1-13 LÓPEZ GUËTO, A., *El método del caso aplicado a la enseñanza del Derecho romano*, Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria, nº 12, 2018 RUIZ PINO, S.-PONTE ARREBOLA, V.-JIMÉNEZ SALCEDO, M.C. "Europa y el Derecho romano. Hacia la convergencia docente y el bilingüismo. Proyecto de Innovación educativa curso 2015/2016 (REF.:2015-2-4003)", *Revista de Innovación y buenas prácticas docentes*, nº 2, 2017, (disponible en

problema; convencerse de que la solución depende esencialmente del modo de plantearse la cuestión; recrear el caso y su decisión como actualidad viva y nueva; educarse en la lógica perenne de la argumentación jurídica. Esto es lo que importa. El resto es información inerte y no es útil o, de ser útil, sólo tiene una función instrumental y subordinada".

Los profesores Ortega y Camacho⁷ ponen de relieve que los casos sirven para que el docente pueda seguir con eficacia las explicaciones y también para habituar al alumno al estudio, así como a la aplicación de los conceptos; por otra parte, es también otra ventaja que comprenden mejor los conceptos después de una explicación práctica. De esta manera el caso práctico le hará retener principios que, sin él, quizás hubiesen sido fácilmente olvidados o confundidos.

El Derecho romano presenta un incuestionable valor para la formación de todo jurista⁸; en él "se encuentran aún las herramientas

<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/9619>), pp. 48-50.

⁷ ORTEGA, A.- CAMACHO, F., *Juristas romanos y práctica jurisprudencial*, ed. Tat, Granada, 1986, p. 27.

⁸ Afirma FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A., "Ciencia jurídica europea y Derecho comunitario: Ius romanum, ius commune. Common Law, Civil Law", *Glossae. European Journal of Legal History*, nº 13, 2016, p. 21, que "es tarea de los juristas europeos proyectar la enseñanza actual del Derecho romano en la doble perspectiva delineada por Mantovani, de elaboración jurídica y de llave de acceso a la tradición cultural, entendida como educación superior, que se propone cultivar a la persona en su integridad para los fines de la ciudadanía y la vida en general". Sobre la importancia del Derecho romano en el proceso de formación de los juristas, *vid.* por ejemplo, TORRENT, A., *Introducción metodológica al estudio del Derecho romano*, Oviedo, 1974 y *Fundamentos del Derecho europeo, Ciencia del Derecho: Derecho romano-ius commune-derecho europeo*, Edisofer, Madrid, 2007, p. 23 y ss.; GARCÍA GARRIDO, M.J., "Actualidad de la jurisprudencia romana y enseñanza del derecho" *Boletín del Colegio de Abogados de Madrid*, nº 6, 1987, pp. 37-28; IGLESIAS, J., "Cultura, Universidad y Derecho romano en la encrucijada de

válidas para que los alumnos adquirieran las destrezas jurídicas necesarias para cualquier nuevo jurista del siglo XXI”⁹. Como señala Murillo Villar¹⁰, el Derecho romano se debe enseñar “porque nos tramite una experiencia completa, única, muy larga, de trece siglos, e irrepetible, con la que podemos aportar una educación jurídica no estrictamente técnica y utilitarista, sino dirigida a la comprensión del Derecho, a su crítica y a su reforma, tan de moda en la actualidad, en aras de la justicia”.

También ha de servir para el conocimiento del Derecho actual¹¹, tanto de nuestro país como de otros ordenamientos dentro y fuera de nuestro entorno cultural, como el japonés, el chino, el turco o el filipino¹².

nuestro tiempo, *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, 74, 1988-1989, p. 311 y ss.; LÓPEZ-RENDO RODRÍGUEZ, C. “La importancia del Derecho romano en la formación del abogado”, *La prueba y medios de prueba: de Roma al Derecho Moderno*, S.P. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 2000, p. 457 y ss.; PANERO GUTIÉRREZ, R., “Valor actual del Derecho romano”, *El Derecho romano en la universidad del siglo XXI. Catorce siglos de historia y catorce de tradición*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2005, p. 403 y ss.; CUENA BOY, F.J. “Derecho romano y dogmática”, *CIAN. Revista de Historia de las Universidades*, nº 9, 2006, pp. 319 y ss.; FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A., “Ciencia jurídica europea ...”, cit., p. 17 y ss. y MURILLO VILLAR, A., *¿Para qué sirve el Derecho romano?: razones que justifican su docencia e investigación en el siglo XXI*, Andavira, Santiago de Compostela, 2018.

⁹ RUIZ PINO-PONTE ARREBOLA-JIMÉNEZ SALCEDO, *op. cit.*, p. 52.

¹⁰ MURILLO VILLAR, *¿Para qué sirve...? cit.*, p. 37.

¹¹ ÁLVAREZ SUÁREZ, U., *Horizonte actual del Derecho romano*, CSIC, Madrid, 1944, p. 35 y ss.

¹² MURILLO VILLAR, A., “Nuevas perspectivas para la enseñanza del Derecho romano en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, *RIDROM*, 1, 2008, p. 269. Sobre la recepción del Derecho romano en países alejados de nuestra órbita cultural, *vid.* DOMINGO, R., “El Código civil japonés, un código a la europea”, *Boletín de la Facultad de Derecho*, nº 1, 2003, pp. 263-279; TOMOYOSHI HAYASHI, “El Derecho romano y el código civil en el Japón moderno. Sistemática, propiedad y copropiedad”, *Revista chilena de Derecho*, vol. 36, nº 1, 2009, pp. 9-20; SCHIPANI, S., “Fundamentos romanísticos y Derecho chino (Reflexiones sobre un esfuerzo común para ampliar el sistema)”, *Revista de Derecho Privado*, nº 35, 2018, pp. 21-53

La transmisión al alumnado de la importancia del Derecho romano para su formación jurídica puede hacerse desde una óptica práctica¹³, mediante el diseño de actividades que dejen patente su papel conformador del Derecho actual, y su importancia en la actividad jurídica del presente, tal y como se infiere, por ejemplo, de una observación de los pronunciamientos de nuestros Tribunales.

La técnica de simulación de juicios se presenta como mecanismo idóneo para adquirir y potenciar competencias básicas del alumnado del grado en Derecho, como son el desarrollo de la oratoria jurídica y de la capacidad de argumentación¹⁴, del razonamiento crítico¹⁵, la adquisición y empleo de la terminología propia de la especialidad y la inmersión en las fuentes jurídicas. También permite a los estudiantes adquirir la noción del proceso

y BLANCH NOUGUÉS, J.M., "Acerca de la recepción del Derecho romano en la China actual", *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 53, 2020, pp. 53-68. Con relación a los primeros estudiantes chinos en recibir formación universitaria en Derecho romano, *vid.* CHEN, L. "Roman Law in the curriculum of the first chinese students in England, France and China", *Legal History Review*, 2020, 88.3-4, pp. 532-556.

¹³ Respecto a la necesidad de transmitir a los estudiantes el valor del Derecho romano como instrumento de formación jurídica desde una óptica práctica, *vid.* MURILLO VILLAR, *op. cit.*, pp. 37-38: "no es suficiente con transmitir y argumentar, mediante razonamientos retóricos y abstractos, que el alumno puede o no aceptar (...) sino que, respetando el carácter histórico de nuestra materia, en el sentido de que ya no es derecho vigente, saber difundir la utilidad, sin caer en el utilitarismo, que, en la formación jurídica, versátil por naturaleza, tiene hoy en día el Derecho romano".

¹⁴ ARAGÓN GÓMEZ, C., "A caminar se aprende caminando. Visionado y simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho procesal Laboral", *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 bis, 2016, p. 356; ZARAGOZA, M.F.-ZARAGOZA-MARTÍ, A., "La docencia invertida y la simulación de juicios como nueva metodología del aprendizaje jurídico", *Investigación y docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, ed. Roig-Vila, Octaedro, Barcelona, p. 762.

¹⁵ KARRAKER, M.W., "Mock Trials and Critical Thinking", *College Teaching*, 41 (4), 1993, pp. 134-137.

como instrumento para la aplicación del Derecho y la resolución de conflictos¹⁶, palpar la realidad de la práctica del Derecho y convertirse en protagonistas de la misma, asumiendo los roles de los profesionales que actúan en el seno de un proceso¹⁷.

La literatura en la materia destaca otras dos ventajas de la técnica de simulación de juicios: 1ª) su enorme potencialidad para aumentar la motivación del estudiante¹⁸ y 2ª) la mayor durabilidad del aprendizaje con ella obtenido, pues “cuando el alumno es partícipe de su propia formación, el aprendizaje es más profundo y duradero”¹⁹. Así, la simulación de juicios se enmarca en el proceso de aprendizaje basado en el *learning by doing*.

De hecho, muchas Universidades americanas ofertan cursos específicos de simulación (*simulation courses*) como medio para la

¹⁶ ARMENGOT VILAPLANA, A. “La metodología docente de la simulación de un proceso”, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, ed. Turull Robinat-Alberti Rovira, Octaedro, Barcelona, p. 34.

¹⁷ DÍAZ PITA, M.P. “Los juicios simulados como técnica de aprendizaje colaborativo y de evaluación formativa”, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, ed. Turull Robinat-Alberti Rovira, Octaedro, Barcelona, 2016, pp. 97-100.

¹⁸ Cfr., en este sentido, ZARAGOZA-ZARAGOZA MARTÍ, *op. cit.*, p.762; GONZÁLEZ GRANDA *et al.*, “Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de Derecho procesal en el EES”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 2, 2010 (recuperado de <http://www.eumed.net/rev/rejie>) p. 82 y ss; AGUILAR CÁRCELES-TOMÁS TOMÁS, “La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *IV Congreso de innovación docente en ciencias jurídicas*, 2011, p. 1125 (disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2562/Simulacio%CC%81n%20de%20juicios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>).

¹⁹ ARAGÓN GÓMEZ, *op. cit.*, p. 356. En igual sentido BELLIDO PENEDÉS, R., “La asistencia a juicios y su simulación como nuevos métodos de aprendizaje del Derecho procesal”. *Reduca (Derecho). Serie Derecho Procesal*, 5 (1) (recuperado de <http://hdl.handle.net/10550/49966>).

adquisición de las competencias propias de la abogacía; fenómeno que ya se ha trasladado a España.

Por otra parte, la necesidad de asumir la defensa de un determinado sujeto en un conflicto jurídico sirve para profundizar en la materia objeto de estudio y constituye “una herramienta docente capaz de dotar a los alumnos de un conjunto de habilidades determinadas para la puesta en práctica de aquellos contenidos analizados desde las clases teóricas”²⁰, de modo que no solo se nutre la práctica de la teoría, sino que también esta última queda reforzada.

Si bien en esta actividad el papel protagonista corresponde al alumno, el profesor debe asumir también un papel activo, encauzando el desarrollo de la práctica, resolviendo dudas, advirtiéndolo de posibles errores y orientando y apoyando a los alumnos²¹.

La mayoría de los proyectos de simulación de juicio han recurrido a alguna sala que reprodujera una Sala de Vistas real²², para

²⁰ AGUILAR CÁRCELES y TOMÁS TOMÁS, *op. cit.*, p. 1128.

²¹ En este sentido, AGUILAR CÁRCELES y TOMÁS TOMÁS, *op. cit.*, p. 1.136: “Su posición debe ir dirigida siempre a estimular al alumno, a corregir aquellas cuestiones incorrectas, y, en definitiva, a moderar y encauzar el proceso en los parámetros pretendidos”. Todo ello se haya en consonancia con el nuevo papel del docente en el EES. Tal y como señalaba SALINAS «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria.» *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* 1, nº 1, 2004, p. 7, que “se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro o foco de atención y en la que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo...el profesor debe pasar a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar conocimientos y destrezas pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador”.

²² Insisten en este punto ADAN DOMENCH Y CASANOVA MARTÍ, “La práctica de juicios en el grado en Derecho”. *Reduca (Derecho). Serie Derecho Procesal*, 5 (1), 2014, p.

dar a la práctica una solemnidad que se asemeje a la de los juicios reales. Sin embargo, también es posible realizarlo de manera virtual, a través de videoconferencia.

Hay que tener en cuenta que la celebración de juicios de manera telemática ya está prevista en nuestro ordenamiento jurídico. Concretamente, el artículo 19 del Real Decreto-Ley 16/2020, de 28 de abril, de medidas procesales y organizativas para hacer frente al COVID 19 en el ámbito de la Administración de Justicia prevé durante la vigencia del estado de alarma y hasta tres meses después de su finalización, la celebración de actos procesales preferentemente mediante la presencia telemática de los intervinientes para garantizar la protección de la salud de las personas y minimizar el riesgo de contagio²³.

En relación con la resolución de los casos prácticos, se venía planteando el problema de la falta de motivación y la dificultad que experimentan los alumnos -especialmente los del primer año- del grado en Derecho, a la hora de realizar una lectura comprensiva de las fuentes jurídicas - en este caso las romanas²⁴- tarea, que además

314: “Para intentar conseguir la mayor similitud de la práctica con la realidad de las vistas orales, y que su realización sea atractiva para el estudiante, es fundamental disponer en el aulario de la Facultad, de una clase especializada que reproduzca una sala de vistas de un juzgado real”. En igual sentido PÉREZ DEL BLANCO, G. “La simulación de juicios como actividad motivadora de los estudiantes”, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, ed. Turull Robinat-Alberti Rovira, Octaedro, Barcelona, p. 256.

²³ No obstante, en el orden jurisdiccional penal, la celebración de juicios preferentemente mediante presencia telemática se exceptúa en los supuestos de procedimientos por delitos graves, en los que la presencia física del acusado resulta necesaria.

²⁴ En referencia a estas fuentes (concretamente el Digesto) indica FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A., Prólogo al *Manual de casos prácticos de Derecho romano*, Dykinson,

resulta imprescindible para todo jurista, pues la comprensión de las fuentes constituye la clave para la resolución de los casos.

De este modo, las competencias que adquiere el estudiante al comprender e interpretar los textos del Derecho romano, le serán de extrema utilidad cuando tenga que enfrentarse al Derecho positivo vigente²⁵. Compartimos por ello la afirmación de Murillo Villar de que “el alumno que adquiriera una buena técnica de razonamiento jurídico sobre las fuentes romanas, no tendrá mayores dificultades a la hora de razonar e interpretar los textos que se encuentre cuando sea un jurista”.

En efecto, se trata de una generación en términos generales - siempre hay excepciones- poco habituada a la lectura y con un léxico pobre, lo que dificulta enormemente la comprensión de los textos, máxime si tenemos en cuenta que, a lo largo de toda la etapa previa a la universidad, no existen asignaturas que les introduzcan a la terminología jurídica, ni al mundo del Derecho²⁶, ni a la oratoria

Madrid, 2018, p. 13, que “la enseñanza del Digesto justiniano...está en el origen de la que fue la primera universidad europea, y contribuye, desde entonces, a la conformación de la lógica jurídica de los estudiantes de las Facultades de Derecho, al tiempo que faculta para entender los distintos Ordenamientos jurídicos modernos como el resultado de sucesivas experiencias históricas, que deberán ser tenidas en cuenta por los estudiosos a la hora de interpretar y aplicar el derecho vigente, así como para abordar la antigua y permanente aspiración de construir un sistema jurídico y una ciencia del derecho de carácter supranacional”.

²⁵ MURILLO VILLAR, *Fundamentación romanística...cit.*, p. 50.

²⁶ Sobre la conveniencia de incluir contenidos jurídicos, concretamente de Derecho romano, en la educación secundaria *vid.* RODRÍGUEZ MONTERO, R.P., “Derecho romano y educación secundaria obligatoria. Una propuesta de inclusión de contenidos romanísticos en la asignatura “cultura clásica”, *RIDROM*, nº 2, 2009, pp. 127 y ss.

forense, habiéndose suprimido, además, el latín como asignatura obligatoria en la etapa preuniversitaria.

Esta situación, por otra parte, no se da únicamente en España. Son ilustrativas, en este punto, las palabras del holandés Hallebeek²⁷ respecto a la situación de los estudios clásicos, en general, y de la enseñanza del Derecho romano, en particular: “El papel de los clásicos en la educación secundaria ha cambiado. No se aplica el antiguo ideal formativo, y esto puede haber tenido sus efectos en la educación académica (...) ¿Debemos temer que pronto amanezca una nueva era en la que la capacidad de leer y comprender los textos del Digesto haya desaparecido de las facultades de Derecho holandesas?”

Por otra parte, se destaca que la vida de los miembros de la denominada “generación Z” -esto es, los nacidos a finales de la década de los 90 del pasado siglo y a principios de la década del 2000; en definitiva, quienes están comenzando en estos años sus estudios universitarios- transita y se resuelve a través de diferentes pantallas; se puede percibir que su capacidad de atención y su pensamiento lógico racional están siendo reemplazados por una capacidad de atención discontinuada y un pensamiento superficial²⁸.

²⁷ HALLEBEEK, J., “Teaching Roman Law in the 21st century: a Note on Legal-Historical Education in the Netherlands”, *ZSS*, 137, 2020, p. 195.

²⁸ DÍAS, C.B., CARO, N.P. y GAUNA, E.J., «Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los "nativos digitales"», *Virtual educa*, 2015, pp. 1-21. Disponible en <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/VE14.164.pdf>, describen el comportamiento de los miembros de esta generación en los siguientes términos: “va de un tema a otro, como se hace zapping o se navega a través de los links, lo que los lleva a no leer necesariamente una página de arriba

Pues bien, el empleo de las nuevas tecnologías, en este caso al servicio de la resolución de los casos prácticos²⁹, además de mejorar las competencias informáticas, permite mejorar la motivación del alumnado, al facilitar un entorno con el que está más familiarizado. Se coincide en señalar que los estudiantes del siglo XXI manejan mucha tecnología, y que aprenden mejor con herramientas tecnológicas³⁰.

El empleo de las nuevas tecnologías se ha combinado en nuestro proyecto con la metodología basada en la gamificación³¹. Varias son las razones que justifican el recurso a esta técnica:

a) La propia realidad del estudiante que comienza los estudios del Grado en Derecho, que en muchos casos no sabe qué viene a estudiar

hacia abajo ni de izquierda a derecha, sino que escanean y saltan las páginas buscando palabras claves”.

²⁹ Observa BRAVO BOSCH, M.J. *et al.*, “IVRA: Romanas, visigodas y bizantinas. Una experiencia de innovación docente en clave de género”, *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, 20, 2019, p. 12, que “madura ya la irrupción de las TIC, no se trata ya tanto de “adaptarse” al cambio, sino, producido éste y, en buena medida, adoptando nuevos rumbos a un ritmo cada vez más vertiginoso, ser capaces de “reorientarlo” o “redirigirlo” a las metas perseguidas en la trayectoria formativa”.

³⁰ AGUIAR, B.O-VELÁZQUEZ, R.M. AGUIAR, J.L., “Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior”, *Revista Espacios*, 40, 2, 2019 (<https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400208.html>).

³¹ ZAMORA MANZANO, J.L.-BELLO RODRÍGUEZ, S., “Recursos didácticos y estrategias Tic en el ámbito de la docencia del Derecho”, *I Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC*, Las Palmas de Gran Canaria, 27 y 28 de noviembre de 2014, p. 383, definen la gamificación como una tendencia que pretende aplicar el pensamiento y mecánica de los juegos en ámbitos específicos de la vida cotidiana y, en lo que concierne a nuestro objetivo, a la educación. Los seres humanos –afirman MELO HERRERA-HERNÁNDEZ BARBOSA, 2014, “El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales”, *Innovación Educativa*, vol 14, nº 66, 2014, p. 42- “somos seres lúdicos por naturaleza, y este hecho sugiere que se aprende con mayor facilidad aquello que produce gozo y alegría”.

y al que es necesario motivar. En este punto, hay que destacar la utilidad del juego cuando se pone al servicio del aprendizaje.

El objetivo de la gamificación es fundamentalmente la motivación y la implicación³², creando mecánicas de juegos al servicio del aprendizaje, que generan una cierta dosis de “adicción”, implicación y retos para el estudiante³³. La técnica permite que los estudiantes participen de manera proactiva en acciones que generalmente requieren un esfuerzo de la voluntad³⁴.

b) Por el estímulo que proporciona la sana competición entre los jugadores. La rivalidad y el deseo de superación que se desprenden de la competición también aumenta la motivación de los estudiantes pues “su objetivo general es motivar a los participantes para conseguir que logren adquirir hábitos y alcanzar objetivos”³⁵. Se dice

³² SMITH-ROBBINS, “This Game Sucks”: How to Improve the Gamification of Education”, *EDUCASE Review*, vol. 46, nº 1, 2011, pp. 58-59; MARTIN POOL, S. *et al.*, “Get your head in the game: using gamification in Business Education to Connect with Generation Y”, *Journal for Excellence in Business Education*, Vol. 3, Nº 2, 2014. Recuperado de <http://www.jebejournal.org/index.php/jebe/article/view/40>

³³ CORTIZO PÉREZ *et al.*, “Gamificación y docencia: lo que la Universidad tiene que aprender de los videojuegos”, *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos de educación superior* (Recuperado de <http://hdl.handle.net/11268/1750>), 2011. Según este estudio, existen además ciertos elementos tomados del mundo de los videojuegos, como la estructuración en niveles, que pueden ser utilizados para establecer distintos retos a los usuarios, contribuyendo a que el estudiante quede “enganchado” a la actividad.

³⁴ ORTEGA GONZÁLEZ, T., MARTÍN PACIENTE, M., “Una propuesta de diseño instruccional en el ámbito jurídico: ludificación y motivación en el aula”, *Edunovatic 2018. 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, 2019, p. 295 (Recuperado de <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/03/EDUNOVATIC18.pdf>).

³⁵ DÍAS-CARO-GAUNA, *op. cit.*, p. 4.

que la verdadera gamificación debe reunir tres elementos³⁶: 1) un objetivo, que debe estar claro y que al que los jugadores otorguen la suficiente importancia para querer conseguirlo; 2) unos obstáculos, pues los juegos fáciles no son muy divertidos y 3) la colaboración/competición, dependiendo de los casos, pero presentando ambos aspectos interés para el proceso de enseñanza aprendizaje.

c) Se favorece la cooperación, cuando se juega por equipos. A través de la colaboración se fomenta el trabajo en equipo y la interdependencia positiva³⁷. El aprendizaje cooperativo hace referencia a aquellos métodos de enseñanza en los que los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos para ayudarse a aprender contenido académico³⁸.

d) La necesidad de emplear métodos que capten la atención del alumnado y propicien su participación en las clases en caso de docencia online por el COVID-19, pues las posibilidades de distracción aumentan cuando la clase se sigue desde un ordenador.

³⁶ SMITH -ROBBINS, *op. cit.*, pp. 58-59. ZAMORA MANZANO-BELLO RODRÍGUEZ, *op. cit.*, p. 383, enumeran las siguientes pautas para diseñar el trabajo con las TIC en la Universidad: dotar a las tareas de ciertas dosis de jugabilidad, integrando la posibilidad de establecer: niveles, toma de decisiones, flexibilidad, resolución de problemas, insignias, puntuaciones, ensayo y error, realizando en nuestro caso preguntas jurídicas y planteando un escenario diferente cuya dificultad va aumentando en función de los niveles.

³⁷ ZAMORA MANZANO, J.L BELLO RODRÍGUEZ, S. y DEL PINO, Y. «Una propuesta de diseño instruccional en el ámbito jurídico: ludificación y motivación en el aula», *Diversidad educativa, armonización de competencias y transferencia en el desarrollo profesional*, CD-rom, 1-12. Anaya-Uned, Madrid, 2018.

³⁸ SLAVIN, "Cooperative Learning and Academic Achievement: Why does Groupwork Work?", *Anales de Psicología*, vol. 30, nº 3, 2014, p. 785.

e) Por la oportunidad de favorecer la memoria visual mediante el empleo de los recursos gráficos que muchas veces acompañan a los juegos.

Por todo ello se decidió aplicar recursos como kahoot, socrative³⁹ y otros a la lectura y comprensión de las fuentes primero y a la resolución de los casos después; programando las aplicaciones unas veces para el juego individual de modo competitivo y otras para el juego por equipos, propiciando en este último caso la cooperación dentro de los miembros de un mismo equipo y la competición con los oponentes.

III. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

El proyecto se desarrolló durante el curso 2019-2020 con cuatro grupos de Derecho romano del Grado en Derecho, el grupo de la asignatura optativa Derecho comparado sobre bases romanistas y un grupo de Derecho romano del PCEO ADE-Derecho de la Universidad de Oviedo. Al año siguiente el proyecto se realizó con todos los grupos de la asignatura de Derecho romano del grado en Derecho y con los alumnos de la optativa anteriormente mencionada.

Como medios técnicos para la ejecución del proyecto se han utilizado plataformas y herramientas como Microsoft Teams, Forms, Stream, el campus virtual de la Universidad de Oviedo y las

³⁹ La aplicación Kahoot, fundada por Johan Brand, Jamie Brooker y Morten Versvik surge en 2006 en la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología. Por su parte, la aplicación Socrative nace de manos de Amit Maimon en el Massachusetts Institute of Technology.

plataformas Kahoot y Socrative. En el curso 2019-2020, anterior a la pandemia, se pudo utilizar la sala de vistas de la Facultad de Derecho y el Aula Aranzadi.

3.1. Práctica de búsqueda de sentencias en bases de datos

Esta actividad se realizó en las primeras semanas de octubre, una vez que ya se había explicado cuáles eran las principales fuentes de conocimiento del Derecho romano y se había trabajado, mediante la elaboración de un portfolio virtual, en la localización de dichos recursos en internet.

En el curso 2019-2020, en una primera sesión, durante la hora de prácticas de aula de cada subgrupo se llevó a los alumnos al denominado Aula Aranzadi habilitado en la Facultad de Derecho, para que utilizasen los ordenadores y bases de datos instaladas en los mismos. Con la ayuda de la becaria de Aranzadi, se explicó a los alumnos el manejo de las bases de datos de jurisprudencia Aranzadi y Cendoj.

En dicha sesión no se trataba de que los alumnos simplemente localizaran sentencias en las que aparecieran aforismos latinos o menciones genéricas al Derecho romano, muy abundantes, por otra parte, en el lenguaje forense, sino que, por el contrario, encontrarán decisiones jurisprudenciales en las que los tribunales hubieran resuelto el caso aplicando o citando una fuente específica del Derecho romano. Una vez encontradas las archivaban en una carpeta virtual con la que trabajarían fuera del aula.

El trabajo fuera del aula podían efectuarlo individualmente o en grupo de máximo 2 alumnos y consistía en una lectura comprensiva de las sentencias encontradas, identificación de la fuente concreta citada en los textos propios de la especialidad, búsqueda del texto o textos en las referidas fuentes y razonamiento de la aplicación de la misma en el caso concreto que analizaba y resolvía la sentencia seleccionada.

Todo ello iba acompañado de un resumen de la sentencia destacando el supuesto de hecho objeto de discusión, así como fundamentos jurídicos aplicados y resolución adoptada. Se fomentó el trabajo en equipo para la realización de esta actividad, para que pudieran poner en común sus dudas y aprendieran desde el mes de octubre a trabajar en equipo, discutir, intercambiar opiniones.

A continuación, exponemos un ejemplo de cómo sería el resultado final del ejercicio. La sentencia elegida, en este caso, versa sobre un supuesto de retracto de créditos litigiosos (1535 CC), para cuya interpretación el Tribunal estudia las fuentes romanas de esta figura, concretamente la *lex Anastasiana* (CJ. 4.35.22-24):

STS (Sala de lo Civil, Sección 1ª) num. 976/2008 de 31 de octubre (RJ\2008\5810)

Resumen del caso

Un sujeto compra unas acciones de una S.A. a otra sociedad que posteriormente quiebra. Poco después de ser declarada la nulidad de la venta, por haberse efectuado en el periodo de retroacción de la quiebra, y pendiente todavía de apelación, la sindicatura de la quiebra vende las acciones a una tercera empresa. El sujeto interpone demanda solicitando su derecho de retracto sobre la venta del crédito litigioso efectuada por la sindicatura de la quiebra.

La demanda es desestimada en primera instancia y en apelación, por lo que se interpone recurso de casación.

Punto controvertido

La principal cuestión debatida es la interpretación que debe darse a la expresión “crédito” del art. 1535 CC, relativo a la venta de créditos litigiosos, en la que se da derecho al deudor a extinguirlo, reembolsando al cesionario el crédito que pagó, con sus costas e intereses. Se discute si el precepto es aplicable sólo a los créditos dinerarios o si puede comprender todos los derechos y acciones.

Principales fundamentos jurídicos

Entre otros argumentos, el Tribunal acude a la “ratio” del precepto, buscando su fundamento originario en el Derecho romano, la *lex anastasiana* (CJ. 4.35.22, 23 y 24): la desincentivación de los especuladores de pleitos (en sintonía con la general enemiga y repugnancia del derecho Romano respecto de los “compradores de pleitos”). Entiende el Tribunal que este fundamento se da por igual respecto de todos los derechos (F. J. 2º).

Fallo

El TS estima el recurso de casación, fijando como doctrina jurisprudencial que el vocablo “crédito” del 1535 CC comprende todo derecho individualizado transmisible, reconociendo el derecho de retracto en relación con la venta del crédito litigioso efectuada por la Sindicatura de la quiebra; todo ello sin hacer especial imposición de costas.

Fuentes romanas aplicadas

CJ. 4.35.22. El Emperador Anastasio, Autusto, a Eustatio, Prefecto del Pretorio. *Por diversos recursos que se nos han dirigido, hemos averiguado que algunos, que ansían las cosas y los bienes de otros, se apresuran a que se extiendan a favor de ellos mismos las cesiones de las acciones que a otros les competen, y abruman de este modo con vejaciones a las diversas personas de los litigantes, como quiera que sea cierto, tratándose de obligaciones indudables, que aquellos para quienes antes pedían bajo mano, preferían reivindicar lo suyo a transferirlo a otros. Así pues, mandamos por esta ley, que en lo sucesivo no se ejecute semejante empeño (pues no es dudoso que parece que son compradores de litigios ajenos los que desean que a su favor se hagan tales cesiones) pero de suerte que, si alguno hubiere aceptado una cesión habiendo dado de este modo dinero, se le permita ejercitar las acciones solamente hasta la misma cantidad del dinero pagado y de los intereses de la misma, aunque en el documento de cesión se haya insertado el nombre de venta (...)*

CJ. 4.35.23. El Emperador Justiniano, Augusto, a Juan, Prefecto del pretorio. *Se dio por el príncipe Anastasio, de divina memoria, una justísima constitución, ajustada a razones tanto de humanidad como de benevolencia, para que nadie aceptase una deuda ajena por cesión que se le hubiere hecho, y para que no consiga del deudor nada más que lo que pagó al autor de la cesión, exceptuados algunos casos, que especialmente se contienen en aquella ley. Mas como los que están próximos a litigios no han permitido que permanezca en su propia naturaleza la misma piadosa disposición, hallando un ardid para transferir a otro acreedor ciertamente una parte de la deuda a título de venta, y para ceder la otra parte por simulada donación, para robustecer la constitución de Anastasio, mandamos en general, que a nadie le sea lícito ceder ciertamente parte de una deuda por dinero recibido y hecha la venta de las acciones y parecer que transfiere la otra parte a título de donación; sino que si hubiere querido donar puramente toda la deuda y transferir las acciones por donación, no haga esto ocultamente, ni reciba el dinero por clandestinos artificios y celebre públicamente una donación simulada, sino que haga en todo caso una donación pura y no simulada; porque no nos oponemos a las cesiones de esta naturaleza (...)*

CJ. 4.35.24 (Epítome de la constitución griega, tomado de las Basílicas). *La presente constitución hace mención de la constitución de Anastasio, de divina memoria, que fue hecha sobre las cesiones, y que manda que el que dio cantidades para que se cediesen acciones, no consiga por las acciones cedidas nada más que lo que por ellas hubiere dado. Mas como en esta constitución hallare exceptuadas algunas personas, manda que también respecto de estas personas sea válida la misma ley, y que no se observe la excepción de aquella constitución, sino que el que hubiere dado las cantidades perciba únicamente las mismas con sus intereses, y nada más. Pero si se hiciera mera donación de las acciones, sea válida esta cesión por causa de donación, a no ser acaso que haya sido hecha en fraude de la ley.*

Enlace a la sentencia:

<http://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/40741022334cc144/20081120>

En la sesión práctica de la semana siguiente, los alumnos ponían en común las sentencias seleccionadas, así como su trabajo proyectándolo en la pantalla del ordenador existente en el aula, iniciándose una discusión entre todos los asistentes a la clase práctica sobre la interpretación de la sentencia y la aplicación de la fuente romana en la resolución del caso sometido a la consideración del

tribunal.

Finalizada la clase práctica y tras las correcciones realizadas en el aula, los alumnos subsanaban sus errores y subían el trabajo al campus virtual dos o tres días después de la clase práctica de puesta en común y corrección.

La peculiar realidad que atravesamos en el curso 2020-2021 obligó a introducir modificaciones para desarrollar esta actividad, al estar cerrada la Sala Aranzadi de la Facultad de Derecho. La consideración de que en estos tiempos es más necesario que nunca transmitir las herramientas que existen para poder obtener la información online, evitando desplazamientos, nos llevó a colgar en el campus virtual varios tutoriales y guías sobre el acceso remoto a dichas bases de datos y sobre su funcionamiento, para lo que contamos con la inestimable colaboración del personal de la Biblioteca de Ciencias Jurídico Sociales. Además, en la clase práctica previa se realizaron algunas búsquedas por parte de la profesora a modo de ejemplo.

Con estas modificaciones en el diseño, y realizando los alumnos las búsquedas por acceso remoto, el resto de la práctica se desarrolló de la misma manera, siendo puestos en común los resultados a la semana siguiente en las prácticas de aula y teniendo que elaborar un trabajo que entregarían por medio del campus virtual a finales de la semana.

Con esta metodología aplicada a las clases prácticas se demuestra a los discentes el valor permanente e insustituible de las fuentes del

Derecho romano. Como afirma García Garrido⁴⁰, “el jurista de hoy que abra y lea el Digesto quedará sorprendido por el manantial de soluciones aplicable, incluso, a muchos de sus problemas actuales. En el Digesto se dispone de un material inagotable de casos, controversias y principios jurídicos como no ha existido otro igual.”

3.2 Prácticas de simulación de juicios

El fundamento pedagógico del método de casos es la creación de situaciones parecidas a las que se afrontan o deberán afrontarse en la vida profesional. El profesional se encuentra en la vida diaria ante situaciones nuevas (casos) y para poder solucionarlos necesita: saber analizar los hechos, diagnosticar los problemas, buscar soluciones adecuadas, expresarlas y comunicarlas de forma clara y finalmente saber aplicarlas.

La asignatura de Derecho Romano es privilegiada en este aspecto, pues la literatura de juristas que han transmitido las fuentes parte de un caso real o imaginario, explicado con mayor o menor abstracción, pero que permite ser planteado tal como lo ha transmitido la tradición⁴¹.

⁴⁰ GARCÍA GARRIDO, J.M., *Derecho Privado Romano II. Casos y decisiones jurisprudenciales*, Madrid, 1985, p. 79.

⁴¹ Para la reflexión individualizada sobre casos prácticos, el alumno cuenta en la actualidad, entre otras, con las siguientes obras, que le permiten llevar un autocontrol de la exactitud de los conocimientos adquiridos y de su lógica de razonamiento al resolver el caso: VALIÑO, E., *110 casos de Derecho Romano y otros ejercicios prácticos*, Valencia, 1976; ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ, A. *Teoría y práctica jurisprudencial*, Tat, Granada, 1988 y *Práctica jurídica según el derecho Romano y el Código Civil español*, Impredisur, Granada, 1991; MIQUEL, J., *Quaestiones. Docencia del Derecho a través del casuismo romano*, 4^a ed., Ariel, Barcelona, 1992; TORRENT, A.,

Como señala el profesor Miquel⁴² "el valor del derecho romano no es tanto el de servir de antecedente del moderno Derecho Civil, ni siquiera en servir para adiestrarse en una actividad tan importante para el jurista como es la exégesis de textos, sino más bien en proporcionar un modelo del razonar jurídico desde el caso concreto.

La *Iurisprudentia* no opera por un sistema de deducción a base de unos principios generales que se enuncien, a partir de los cuales se van derivando consecuencias para los problemas concretos, sino al contrario por un procedimiento preferentemente inductivo, de ir comparando distintos casos en los que los juristas anteriores han ido dando soluciones parecidas para llegar a formular posteriormente

Problemas romanísticos de aplicación forense. Madrid, 1993; DAZA MARTÍNEZ Y SAIZ LÓPEZ: *Iniciación al estudio histórico del Derecho romano. Comentario de textos, análisis de casos y test de comprensión*, Valencia, 1995; FERNÁNDEZ BARREIRO-RODRÍGUEZ MONTERO: *Cuestiones y casos prácticos de Derecho romano*, Valencia, 1995; GARCÍA GARRIDO, *Derecho privado romano. Casos, acciones, instituciones*, 7ª ed., Madrid, 1998; *Responsa. Cien casos prácticos de derecho romano planteados y resueltos*, 9ª ed., Ediciones Académicas, Madrid, 2002; RODRÍGUEZ-VALDÉS, L., *Casos prácticos y cuestionarios de Derecho romano*, Edisofer, Madrid, 1999; DÍAZ BAUTISTA, A., *Cuestiones prácticas de Derecho romano*, DM., Murcia, 2003; GÓMEZ ROYO (Coordinador) y otros; *Manual de casos prácticos de Derecho romano*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2009; FERNÁNDEZ BARREIRO, A.- RODRÍGUEZ MONTERO, R.- GARCÍA CAMIÑAS, J., *Derecho jurisprudencial romano. Método del caso*, Andavira, Santiago de Compostela, 2011; MOLLÁ NEBOT-LLANOS PITARCH, *Manual de casos prácticos de Derecho romano*, Dykinson, Madrid, 2014; REINA TARTIERE, G. *Derecho romano: casos prácticos y modelos de resolución, cuestionarios de autoevaluación*, Centro de Estudios Financieros, Madrid, 2014; VIEIRA CURA, A.A., *Direito romano. Casos prácticos resolvidos*, Gestlegal, Coimbra, 2017; FERNÁNDEZ DE BUJÁN- ALBURQUERQUE (dir.), *Manual de casos prácticos de Derecho romano*, Dykinson, Madrid, 2018 y ZAMORA MANZANO-BELLO RODRÍGUEZ, *Vademécum de Derecho Romano. Aplicación práctica y mapas conceptuales*, 2ª ed., Dykinson, Madrid, 2020. Una selección de textos también se recoge en ROYO ARPÓN, J.M. *Textos de juristas romanos*, 2ª ed., EUB, Barcelona, 1996; LÓPEZ- AMOR, M., *Textos Jurídicos Romanos*, Universidad Complutense, Madrid, 1995; HERNÁNDEZ-TEJERO, F., *Textos Jurídicos Latinos*, S.P.U. Complutense, Madrid, 1989 y DOMINGO, R. (coord.) *Textos de Derecho romano*, Aranzadi, 2002.

⁴² MIQUEL, *op. cit.*, p. 5.

una regla.

En la resolución de casos el fragmento del jurista romano constituye el modelo de aquella forma *mentis* que corresponde al auténtico jurista, porque es el módulo universal que revela, sin lugar a dudas, el genio jurídico de los romanos. El Digesto proporciona una cantera riquísima de supuestos que permiten plantear casos prácticos de muy diversa índole, poniendo de manifiesto la aptitud del Derecho Romano para hallar principios y soluciones correspondientes a criterios de justicia y equidad para los diferentes sectores de la vida social.

Para poder realizar la práctica de simulación de juicios, previamente hay que preparar al discente desde el inicio, dedicando las primeras clases a la lectura, comentario y análisis de algunas de las fuentes jurídicas, a fin de obligar al estudiante al manejo y toma de contacto con las mismas. Para ello se les facilita una materia, por ejemplo, la lectura del artículo de la profesora López-Rendo sobre “*La importancia del derecho romano en la formación del abogado*”⁴³ en donde aprenden las funciones de los abogados, como estructurar un discurso penal, etc; o las *actiones adiecticiae qualitatis*, encargándoles el cometido de encontrar los textos jurídicos que traten de esta materia en las Instituciones de Gayo y en el *Corpus Iuris Civilis*.

Estas primeras prácticas ayudan al alumnado a familiarizarse con el

⁴³ LÓPEZ-RENDO RODRÍGUEZ, C. “La importancia del derecho romano en la formación del abogado”, *La prueba y medios de prueba. De Roma al derecho moderno: actas del VI Congreso Iberoamericano y III Congreso Internacional de Derecho Romano*, 2000, pp. 413-464.

manejo de los índices de estas obras y con sus contenidos. Una vez encontrados los textos, han de abordar los datos más relevantes sobre el autor, la obra, la época, realizar una “glosa” al margen del texto señalando las palabras de difícil comprensión o de especial interés, así como poner las “*Notabilia*”⁴⁴ sobre las ideas importantes que se recogen o deducen en el pasaje y finalmente esquematizar el contenido de los mismos, indicando el supuesto de hecho, requisitos para el ejercicio de cada acción, naturaleza y caracteres de la acción, analogías y diferencias con figuras afines, con una expresa referencia numérica al texto jurídico que contemple el contenido, destacando la regulación que presentan en las Instituciones de Gayo y la que observan en el *Corpus Iuris Civilis*.

Tras haber analizado los textos de forma individualizada o en grupos de no más de tres alumnos, en las clase/s práctica/s de las siguiente semana se entra en la discusión general, en la que cada grupo expone una parte de la materia, destacando los problemas que se le han planteado y sus conclusiones, explicando a los demás la motivación jurídica que les ha conducido a ello rebatiendo las opiniones contrarias que puedan suscitarle otros compañeros.

Una vez que los alumnos se han comenzado a familiarizar con las fuentes jurídicas del Derecho Romano, las siguientes clases prácticas las hemos destinado a la resolución de casos prácticos a la luz de los

⁴⁴ Vid. GARCÍA GARCÍA, A., “La Enseñanza del Derecho en la Universidad Medieval”, en *El Entorno del Derecho Común*, Dykinson, Madrid, 1999, p. 116: “El nombre de este género deriva de las observaciones puestas generalmente al margen del texto legal de los manuscritos, que solían comenzar con la expresión “*Nota quod*”.

textos jurídicos, con una previa orientación sobre las directrices en que puede y debe moverse: cronología, sujetos que intervienen y capacidad de los mismos, calificación jurídica de las instituciones en cuestión, diferencias y analogías con figuras afines, instrumentos procesales de que disponen las partes, y ejercicio de los mismos.

No obstante lo anterior, el alumno debe aprender a formularse él mismo las preguntas y acostumbrarse al manejo de las fuentes legales, ya que a lo largo de su vida profesional siempre tendrá que “saber buscar”.

Resulta interesante escoger casos en los que el jurista que expone el supuesto cita a otro jurista, ya sea para corroborar su opinión, ya sea para contradecirla. Este aspecto del caso práctico abre los horizontes al alumno, que se va mentalizando de que en el derecho no hay respuestas absolutas.

Una vez trabajado el caso práctico por el alumnado, bien individualmente o en grupos, tratamos que la clase práctica sea un diálogo entre los alumnos, a quienes les corresponde la iniciativa y la exposición de los argumentos y textos jurídicos en que fundamentan sus opiniones, limitándose el profesor a encauzar las opiniones, dirigir los debates y sugerir nuevas cuestiones o planteamientos.

Al resolver un caso práctico lo más importante no es encontrar la solución. El caso está pensado para que el discente comprenda, razone, desentrañe minuciosamente los problemas que el caso plantea, proponga fundadamente una o varias soluciones apoyadas en los textos jurídicos que previamente ha de analizar, contrastar e

interpretar.

Compartimos las opiniones de los profesores Latorre⁴⁵ y D'Ors Lois⁴⁶, de encomendar la dirección de la discusión de casos al profesor que tenga mayor autoridad dentro de cada equipo docente, al resaltar “la mayor dificultad que tiene para un profesor dirigir la discusión de un caso respecto a la forma ordinaria de lección teórica, ya que el caso, por muy bien que se prepare, nunca se saben las dificultades conexas que puede llevar y sólo quien tenga un cierto dominio de la materia será capaz de aclarar las dudas que puedan surgir al filo de la discusión y, sobre todo, tendrá el suficiente aplomo para decir sin sonrojo que no es capaz en aquel momento de resolver una duda determinada sin acudir a expedientes de zanjar la discusión por razón de autoridad”.

Una vez que el alumnado ha trabajado en las ocho semanas previas en estas prácticas y ha visto cómo su capacidad de búsqueda en las fuentes y comprensión de los textos ha experimentado un gran avance, se encuentra en disposición de poder realizar una práctica simulada de juicio de un caso complejo utilizando para ello los procedimientos civiles romanos. Este proyecto de innovación se

⁴⁵ LATORRE, A., “La Enseñanza del Derecho romano (Una experiencia personal)”, *Estudios en homenaje al profesor Juan Iglesias*, coor. Roset Esteve-Iglesias Santos, vol. 2, Seminario de Derecho romano “Ursicino Álvarez” de la Universidad Complutense, Madrid, 1988, p. 827, quien califica de perniciosa, la tradición de reservar las clases prácticas a profesores que se inician en sus trabajos, y que, por mucho entusiasmo que pongan en su trabajo, y generalmente lo ponen, no tienen ni pueden tener la preparación suficiente para una labor, que, en mi opinión, es más difícil y exige mayor formación que las clases llamadas teóricas”.

⁴⁶ D'ORS LOIS X., *Posiciones programáticas para el estudio del Derecho Romano*, Universidade de Santiago de Compostela, 1979, p. 82.

dividió en dos cursos académicos, utilizando en el curso 2019-2020 el procedimiento formulario⁴⁷ y el curso 2020-2021 la *cognitio extra ordinem*.⁴⁸

3.2.1 Procedimiento formulario

Como tarea preparatoria de la práctica de simulación de juicio, durante la segunda quincena de octubre del curso 2019-2020, se acompañó a un grupo de alumnos a presenciar toda una mañana la celebración de juicios penales en el Juzgado Penal de Violencia, con la finalidad de que presenciaran un juicio real, así como la función que desempeña un abogado, un fiscal, el juez y el papel de los testigos. También pudieron apreciar cómo los distintos abogados hacían uso de la oratoria forense, que valoraron adecuadamente por haber trabajado en una práctica previa la estructura de un discurso según los oradores romanos.

Para la ejecución de esta práctica se emplearon varias semanas. Con una antelación de tres semanas a la celebración del juicio simulado, se les entregó por medio del campus virtual el supuesto de hecho sobre el que tendrían que trabajar los alumnos de los diferentes grupos. Se trataba de un caso complejo, en el que se presentaban diversos conflictos jurídicos entre varios sujetos. Su preparación exigía el conocimiento y comprensión de varias partes del programa de la asignatura (fundamentalmente Historia, Situación socio económica y política, Personas, Acciones, Procedimiento, Derecho de

⁴⁷ PINN 19-B-013.

⁴⁸ PINN 20-B-002.

obligaciones, Derecho de contratos y Responsabilidad extracontractual), requiriéndose, además, que el alumnado tuviera ya cierta experiencia en el manejo de las fuentes jurídicas romanas, con las que se había venido trabajando en las clases prácticas previas semanales, lo que motivó la elección de la última semana del curso como la más idónea para su realización.

El supuesto contemplado era el siguiente:

“Claudio, en las calendas martias del año 40 DC presta a Ticio 500 sestercios, conviniendo que los devolverá en las calendas martias del año 42.

Ticio, el día 1 de abril del año 40 d.C. entregó dos togas a Aurelio para que las lavase a cambio de 50 HS. Al día siguiente Sempronio y Lucio acuden a la lavandería propiedad de Aurelio y le entrega cada uno una túnica para que se las limpie por 25 HS cada uno. Esa misma semana acuden a la lavandería de Aurelio, Octavio y Apio. Mientras Apio le entretiene consultándole y mostrándole las manchas de su toga, Octavio le sustrae dos togas que había entregado Ticio a Aurelio para su limpieza. Octavio ese mismo día rasga y corta las togas para que le sirvan a su hijo Valerio. Al día siguiente, un perro que pasaba por la calle de la lavandería conducido por Quinto, se le escapa y entra en la lavandería, mordiendo la túnica de Sempronio. A la semana siguiente, Ticio, Sempronio y Lucio acuden a recoger sus togas y sus túnicas, manifestando Aurelio a Sempronio y Ticio que no se las puede devolver porque unas se las hurtaron y otra la mordió un perro, entregándole a Lucio una túnica.

A la salida de la lavandería, Sempronio acaricia a un caballo llamado Genitor, que estaba a la puerta y éste le propina una cox tirándole al suelo, a consecuencia de lo cual le ocasiona lesiones en cadera y pierna derecha que le impiden trabajar quince días. Preguntado sobre la propiedad del caballo, Aurelio le indica que es propiedad de Julio, el vecino de arriba. Cuando Lucio llega a casa, se da cuenta que dicha

túnica no es la suya, al no adecuarse a sus medidas, y regresa a la lavandería de Aurelio, reclamándole su túnica, quien no la encuentra.

Al salir de la lavandería a las 13.00 horas, a Aurelio le cae en la cabeza una tinaja con un líquido que le ocasiona daños en la túnica que llevaba puesta y en la cabeza y la cara, quedándole 3 cicatrices en la cara. Realizadas las averiguaciones pertinentes, Quinto, testigo presencial, le manifiesta que la tinaja ha salido del piso tercero que está encima de la tintorería. Aurelio sube al piso tercero para preguntar el nombre de la persona que habita en la vivienda y le manifiestan que su nombre es Séptimo, inquilino de César.

Lucio, cuando regresa a su casa, observa que había varios filii familias estaban jugando a la pelota y en un momento dado, uno de ellos, llamado Clemente, al intentar recibir la pelota, atropelló a un esclavo, que resultó llamarse Estico y era propiedad de Sexto. Como consecuencia del atropello, Estico cayó al suelo y se rompió una pierna.

Al día siguiente, cuando Aurelio acude a abrir la lavandería, se encuentra que la puerta de entrada ha sido destrozada y el vecino Séptimo le avisa que por la noche ha visto a Apio, fracturar la puerta para entrar en la lavandería y al no poder, empezó a dar golpes destrozando la puerta.

En las calendas martias del año 42, Claudio envía a Ticio un esclavo que le dice: "Mi amo te ruega que no le reclames la deuda, porque no te puede pagar ahora ya que ha perdido la cosecha de este año". Si accedes a ello, y para tu tranquilidad, te ruega firmes esta tablilla". La tablilla decía: "Yo Claudio, en este día de las calendas martias del año en curso, manifiesto: Que no reclamo la deuda a Ticio". En octubre de ese año, año de muy buena cosecha, Claudio reclama a Ticio el pago de los 500 sestercios. Ticio se opone esgrimiendo la tablilla".

Cada uno de los alumnos inscritos para la simulación del juicio recibió el encargo de asumir el rol de defensor de un sujeto determinado.

Dado que se decidió articular la práctica de manera que se siguiera el procedimiento correspondiente a la época histórica en la que se desarrollaba el supuesto de hecho - el procedimiento formulario- se hacía necesario nombrar un pretor y *un iudex privatus* para cada uno de los grupos.

Para el desarrollo de esta práctica se habilitó un foro específico dentro del campus virtual, en el que se iban proporcionando las instrucciones de trabajo para cada semana, se hacía público el reparto de las tareas, se publicaban las “decisiones del pretor” en torno a la concesión o denegación de acciones, se señalaba en qué orden habrían de intervenir las defensas de cada uno de los sujetos dentro del juicio, se nombraba el *iudex privatus* de cada grupo, etc.

El cauce procesal correspondiente al caso práctico, el procedimiento formulario, supone, como es sabido, la bipartición del proceso en dos fases: 1) una ante el pretor, quien da o deniega las acciones u otros remedios procesales que soliciten las partes y 2) otra ante el *iudex privatus* elegido por las partes, encargado de dictar sentencia.

Por exigencias de tiempo, se decidió que esta primera fase ante el pretor -o fase *in iure*- se celebraría de manera virtual⁴⁹, del siguiente modo:

- 1) Una vez repartidas las tareas, los alumnos deberían enviar a la profesora un borrador para la defensa de su “cliente” junto con la pretensión que dirigían al pretor, en el que el defensor ponía

⁴⁹ En esta fase del procedimiento se sustituyó la comparecencia personal ante el Pretor de todas las partes por la realización de la misma de forma virtual, a fin de no alterar los horarios del resto de las asignaturas.

de manifiesto los mecanismos procesales que se pretendían hacer valer en el juicio (acciones, excepciones o réplicas) debidamente fundamentados en las fuentes jurídico-romanas y nombramiento de *iudex privatus*.

- 2) La profesora, tras revisar esos documentos, se los remitía por correo electrónico al alumno que actuaba como pretor, para su examen.
- 3) Tras analizarlos, el “pretor” trasladaba su decisión sobre la concesión o denegación de acciones, excepciones, etc., a los defensores y a la profesora y sobre el nombramiento *de iudex privatus*, que procedía a publicarla en el foro del campus virtual, emplazando a los alumnos en día y hora para la celebración de la siguiente fase del juicio -fase *apud iudicem*- ante el *iudex privatus* elegido por las partes. Hay que destacar en este punto el rigor con el que los “pretore” realizaron su tarea, no sintiendo reparo alguno en rechazar las solicitudes de acciones de sus compañeros cuando estas no se encontraban correctamente fundamentadas.
- 4) El resto de los alumnos sin un papel específico asignado debían enviar un esquema provisional del conjunto del supuesto planteado, con indicación de las fuentes jurídicas aplicables.

Durante toda esta fase virtual las profesoras realizaron además las oportunas tareas de apoyo, resolviendo las dudas, advirtiéndolo de posibles errores, etc.

Llegado el día señalado, la celebración de la simulación del juicio propiamente dicho se llevó a cabo en la Sala de Vistas de la

Facultad de Derecho (salvo para uno de los grupos, en el que, por estar ocupada dicha sala, se desarrolló en la propia aula de clase, que, gracias a contar con mesas movibles, pudo ser habilitada al efecto de manera relativamente sencilla).



GRUPO E GRADO EN DERECHO. DECISION DEL PRETOR. FIN DE FASE IN IURE.
de MARIA DEL CARMEN LOPEZ-RENDO RODRIGUEZ - 10 de diciembre de 2019, 21:27

Estimados abogados defensores, les comunico la decisión del pretor que pone fin a la fase in iure, emplazándoles a que comparezcan mañana miércoles día 11 de diciembre a las 12 horas en la sala de Togas, ante el Iudex Privatus: [REDACTED], quien ha de dictar sentencia oral y publica en base a las acciones que se permiten ejercitar en el juicio.

Todos los defensores han de concretar al inicio el petitum de sus acciones, con los textos legales que les habilitan para ello y han de acudir con todas las pruebas necesarias para su defensa que propondrán y se practicarán en un solo acto ante el Iudex Privatus.

Cada uno ha de estudiar su defensa a la vista de la decisión del pretor.

HASTA MAÑANA.

 DECISION DEL PRETOR. IN IURE.doc

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Respond](#)

Fig. 1- Emplazamiento a los alumnos a comparecer ante el *iudex privatus* para celebrar el juicio

FASE APUD IUDICEM ANTE EL IUDEX PRIVATUS

Orden de intervención

- 1- DEFENSOR DE CLAUDIO como actor: acción contra Ticio
- 2- DEFENSOR DE TICIO como demandado: oposición a la acción de Claudio
- 3- DEFENSOR DE TICIO como actor: acción contra Aurelio
acción contra Octavio y Apio
- 4- DEFENSOR DE LUCIO como actor
- 5- DEFENSOR DE SEMPRONIO como actor: acción contra Aurelio
acción contra Julio
- 6- DEFENSOR DE AURELIO como demandado
- 7- DEFENSOR DE AURELIO como actor: acción contra Séptimo (por la tinaja)
acción contra Octavio y Apio (por el hurto)
acción contra Apio (por la puerta)
- 8- DEFENSOR DE OCTAVIO como demandado. Se defenderá contra Aurelio y/o Ticio
- 9- DEFENSOR DE APIO demandado. Se defenderá de Aurelio y /o Ticio.
- 10-DEFENSOR DE JULIO demandado. Se defenderá de Sempronio
- 11-DEFENSOR DE SÉPTIMO y/o CÉSAR. Se defenderá de Aurelio.
- 12-DEFENSOR DE SEXTO como actor: acción contra Clemente (o su *pater*) por los daños al esclavo.
- 13-DEFENSOR DE CLEMENTE. Se defenderá de Sexto.

FASE PROBATORIA: PROPOSICIÓN Y PRÁCTICA DE PRUEBAS

Testigos que comparecerán: LUCIO y SÉPTIMO

CONCLUSIONES

Terminadas las intervenciones y conclusiones, el juez dictará
SENTENCIA ORAL Y PÚBLICA EN EL ACTO

Fig. 2- Orden de intervención de los defensores en el juicio, publicado en el foro del campus virtual

Los alumnos comparecieron ante el *Iudex Privatus* elegido por las partes en la fase *in iure* en el día y hora señalado, quien presidía

la fase “*apud iudicem*”. Su intervención se realizó según el orden previamente fijado y bajo la dirección de quien desempeñaba el papel de *iudex*, en las sucesivas etapas de recopilación de los hechos, proposición y práctica de prueba y conclusiones.

Para la práctica de la prueba se llamaba como testigos a algunos de los alumnos presentes como público que no aparecían con una tarea específica en la práctica. Además, el hecho de que todos los alumnos estuvieran familiarizados con el supuesto se reveló especialmente útil para poder realizar algunas suplencias de última hora y subsanar así los irremediables imprevistos.

Finalmente, el *iudex privatus* se encargaba de dictar sentencia en el acto de manera oral y pública (a semejanza de lo que ocurría en el procedimiento formulario). En esa tarea contaban con el apoyo y revisión de la sentencia antes de pronunciarla con su profesora.

A modo de recapitulación, se concedió un plazo adicional para que todos los alumnos subieran como última de las tareas del curso la práctica en su totalidad, estudiándola a la luz de todos los argumentos y fuentes citadas por sus compañeros.



Fig. 3- Uno de los grupos en la sesión de simulación en la Sala de Vistas de la Facultad de Derecho

3.2.2 Procedimiento de la cognitio extra ordinem.

La excelente acogida que tuvo la práctica de simulación de juicios realizada en el curso 2019-2020 siguiendo el cauce del procedimiento formulario, condujo a que el curso siguiente se extendiese a otro procedimiento civil romano, en este caso el de la *cognitio extra ordinem* para mostrar un modo diferente de resolución de conflictos que además permitía su desarrollo de forma predominantemente escrito y con desarrollo de la vista de forma virtual debido a las exigencias de la pandemia (covid 19) .

El caso se diseñó con anterioridad, revistiendo la dificultad añadida de que la mayoría de los materiales al uso en la asignatura para los casos prácticos se refieren al periodo clásico y al procedimiento formulario. Ello requirió un especial esfuerzo para situar las instituciones con sus fuentes (tanto procesales como sustantivas) en el periodo justiniano.

Teniendo en cuenta el contexto de pandemia mundial que nos rodea, quisimos situar el caso justamente en la Constantinopla del año 542 d.C., en plena peste de Justiniano, epidemia que atacó especialmente a la capital del Imperio Bizantino, para que el alumnado tuviera ocasión de constatar que no es la primera vez que la humanidad se enfrenta a estos problemas.

A diferencia de la simulación efectuada el curso anterior, a través del procedimiento formulario, presidido por la oralidad, la tramitación por escrito cobraba este curso gran relevancia y a la vez dotaba a la actividad de una mayor complejidad, al ser necesario que los alumnos redacten los *libelli conventionis* y *contradictionis* (escritos de demanda y contestación en terminología procesal moderna), que han de ser admitidos o denegados por el magistrado-juez, y posteriormente trasladados a la otra parte, creándose un expediente virtual en archivos en la plataforma Microsoft Teams; todo ello además de los debates propios del juicio oral.

El supuesto contemplaba varios problemas de Derecho de los contratos y de responsabilidad extracontractual:

- En primer lugar, una compraventa de caballos enjaezados destinados a formar una cuadriga, que incluía un pacto de mejor comprador o *in diem addictio*, en la que se planteaba el problema de unos posibles vicios ocultos, pues de los cuatro caballos, uno estaba enfermo, otro capado y dos sin enjaezar.
- A continuación, se suscitaba un problema relativo a daños causados por animales, pues uno de los caballos, al ser acariciado por un sujeto,

le propinaba una coza, produciéndole lesiones y la imposibilidad de trabajar durante 45 días.

-En tercer lugar, se planteaban varios problemas de *damnum iniuria datum* en dos supuestos de accidentes ocurridos durante lanzamientos de jabalina: el primero ocurría en el foro, de modo que, al cruzarse de forma inesperada un esclavo, hábil pintor, pero que había sufrido una amputación en el dedo pulgar ese mismo año, era alcanzado por la jabalina, muriendo al día siguiente. El segundo se producía mientras esta práctica deportiva se realizaba en un campo de tiro, resultando herido un esclavo perteneciente a dos copropietarios.

-También se recogía un supuesto de cuasidelito de *effusum vel deiectum*, pues uno de los sujetos recibe en su cabeza el impacto de una vasija con líquido que le ocasiona varias lesiones, algunas secuelas, imposibilidad de trabajar durante 30 días y daños en la ropa, además de gastos médicos y cicatrices. La vasija en cuestión había caído de un piso habitado por un arrendatario en el que se encontraba también su huésped en el momento de producirse el impacto.

-El caso práctico se cerraba con otro cuasidelito, esta vez el de *positum vel suspensum*, pues al observar un transeúnte que, en una ínsula había cuatro tiestos grandes, colocados en los aleros, que amenazaban con caer a la calle, indicaba al propietario que lo retirara, negándose este a ello.

Este era el enunciado del caso elaborado para el juicio virtual:

“En las calendas martias del año 542 d.C. en una feria de ganado en la ciudad de Constantinopla, Mario vende a Ticio cuatro caballos enjaezados destinados a formar una cuadriga para carreras por un

precio de 30 áureos por cada uno, habiendo pactado que los entregaría en las nonas del mismo mes, salvo que en dicho plazo apareciera un comprador que le ofrezca a Mario una cantidad superior.

Ticio, en ese momento, con el fin de confirmar la venta, entrega a Mario 12 áureos en concepto de arras, que se descontarán del precio total. Mario finalmente entrega a Ticio los cuatro caballos, pero uno estaba enfermo, otro está capado y dos (Genitor e Incitatus) están sin enjaezar. En las calendas de mayo, Constancio acaricia a Incitatus y este le propina una coza como consecuencia de la cual le tira al suelo ocasionándole lesiones en brazo y pierna derecha que le impiden trabajar 45 días. Este hecho es presenciado por Julio, que se encontraba al lado de la cuadriga.

Mario, cuando regresa a su casa, ve a su amigo Octavio, que estaba practicando lanzamiento de jabalina en el foro, en compañía de Alejandro, para una próxima competición deportiva. En uno de los lanzamientos de Octavio, se cruza de forma inesperada un esclavo propiedad de Justino, hábil pintor y muy apreciado por su dueño, pero que había sufrido una amputación del dedo pulgar ese mismo año, siendo atravesado por la jabalina. Al día siguiente, el esclavo fallece.

Alejandro, al día siguiente, decide continuar practicando para la competición deportiva en un campo de tiro próximo a su casa. En uno de los lanzamientos de jabalina, hiere a Estico, esclavo común de César y de Procopio, que de repente cruza por el campo de tiro para acudir al parque que existe frente al mismo.

Marco, un amigo de Alejandro, de camino hacia su casa, al pasar por la calle que le lleva al foro, recibe en su cabeza el impacto de una vasija con un líquido que le ocasiona lesiones en los ojos, así como en la piel, que le impiden trabajar durante treinta días viéndose obligado a acudir durante este periodo de tiempo a un médico para recibir tratamiento y curar las lesiones, teniendo que abonarle unos gastos por importe de 20 áureos. Como secuelas le quedan unas cicatrices en la piel y una pérdida de visión en el ojo derecho. También se producen graves daños en la túnica bordada de oro que llevaba puesta.

Este hecho fue presenciado por Teodoro quien le informa que la vasija cayó del piso cuarto de la insula que se encontraba encima de donde se produce el accidente en el que habita Mauricio, arrendatario de

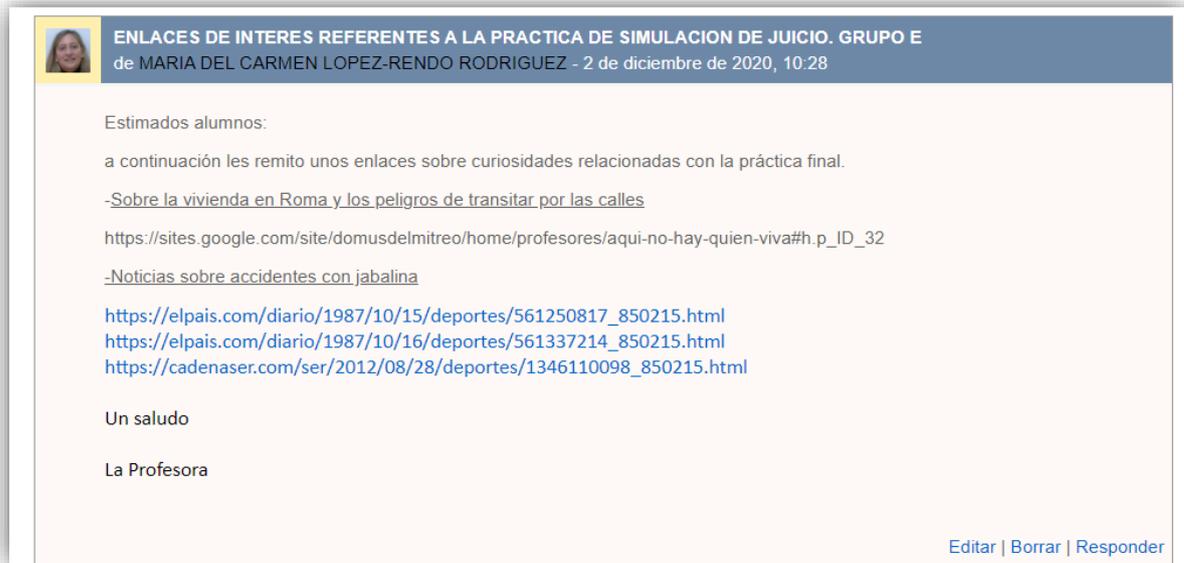
Anastasio. También le informa que en ese momento se encuentra en la vivienda Lucio, que es un huésped de Mauricio.

Cayo, un ciudadano romano que transitaba por esa calle observa que, en la ínsula vecina, propiedad de Flavio, existen cuatro tiestos grandes, colocados en los aleros, que amenazan con caer a la calle. Le indica que lo retire y se niega a ello. Todos los sujetos acuden a sus respectivos abogados para defender los derechos que les puedan corresponder”.

Con estas premisas, la dinámica de la actividad fue la siguiente:

1º) En el campus virtual de la asignatura se subieron archivos que contenían: a) el enunciado del caso, b) el reparto de papeles entre el alumnado, con indicación de quienes debían ser magistrado-juez, los abogados que defendieran a los diferentes sujetos, los testigos o los peritos c) unas instrucciones en las que se hacían las indicaciones procedimentales pertinentes y los requisitos mínimos que habían de cumplir los escritos, y d) enlaces a curiosidades jurídicas relativas al caso y noticias de prensa sobre hechos recientes en los que se había planteado el mismo problema jurídico que se abordaba en el supuesto práctico ⁵⁰.

⁵⁰ De este modo se buscaba, en una asignatura de carácter histórico, hacer más fácil el proceso de “mostrar al alumno la realidad del Derecho: ir más allá de las formulaciones abstractas que hace la ley y descubrir el carácter cotidiano de las situaciones previstas por el Derecho” (ALEMAÑ CANO, J. *et al*, “Red de investigación sobre acción pedagógica de simulación de juicios laborales, “Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológica”, Álvarez Teruel-Tortosa Ybañez-Pellín Buades (coord.), S.P. Universidad de Alicante, 2011, p. 1585).



ENLACES DE INTERES REFERENTES A LA PRACTICA DE SIMULACION DE JUICIO. GRUPO E
de MARIA DEL CARMEN LOPEZ-RENDO RODRIGUEZ - 2 de diciembre de 2020, 10:28

Estimados alumnos:

a continuación les remito unos enlaces sobre curiosidades relacionadas con la práctica final.

-[Sobre la vivienda en Roma y los peligros de transitar por las calles](#)

https://sites.google.com/site/domusdelmitreo/home/profesores/aqui-no-hay-quien-viva#h.p_ID_32

-[Noticias sobre accidentes con jabalina](#)

https://elpais.com/diario/1987/10/15/deportes/561250817_850215.html
https://elpais.com/diario/1987/10/16/deportes/561337214_850215.html
https://cadenaser.com/ser/2012/08/28/deportes/1346110098_850215.html

Un saludo

La Profesora

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Fig. 4- Anuncio en el foro del campus virtual de curiosidades y noticias relativas al caso

2º) Se destinó una sesión práctica a un primer examen general del caso, para delimitar las instituciones jurídicas que aparecían, identificar los principales problemas y realizar una primera aproximación a las fuentes.

3º) Los alumnos que actuaban como demandantes presentaron sus *libellum conventionis* (escritos de demanda) dirigiendo un correo al magistrado-juez del caso y poniendo en copia a la profesora.

4º) Tras el examen de la demanda, el alumno o alumna que actuaba como magistrado-juez, lo admitía o denegaba, dando traslado al alumno que actuaba como demandado.

5º) En el plazo concedido al efecto, el demandado contestaba presentando sus argumentos de oposición a la demanda (*libellum contradictionis*), nuevamente mediante correo dirigido al “magistrado-juez” y poniendo nuevamente a la profesora en copia.

6º) Recibida y examinada la contestación, el “magistrado-juez” daba traslado a la otra parte y al propio tiempo citaba a comparecer en el día señalado para la celebración del juicio oral.

7º) Todo ello quedaba colgado en el apartado de archivos de Microsoft Teams en el expediente digital.

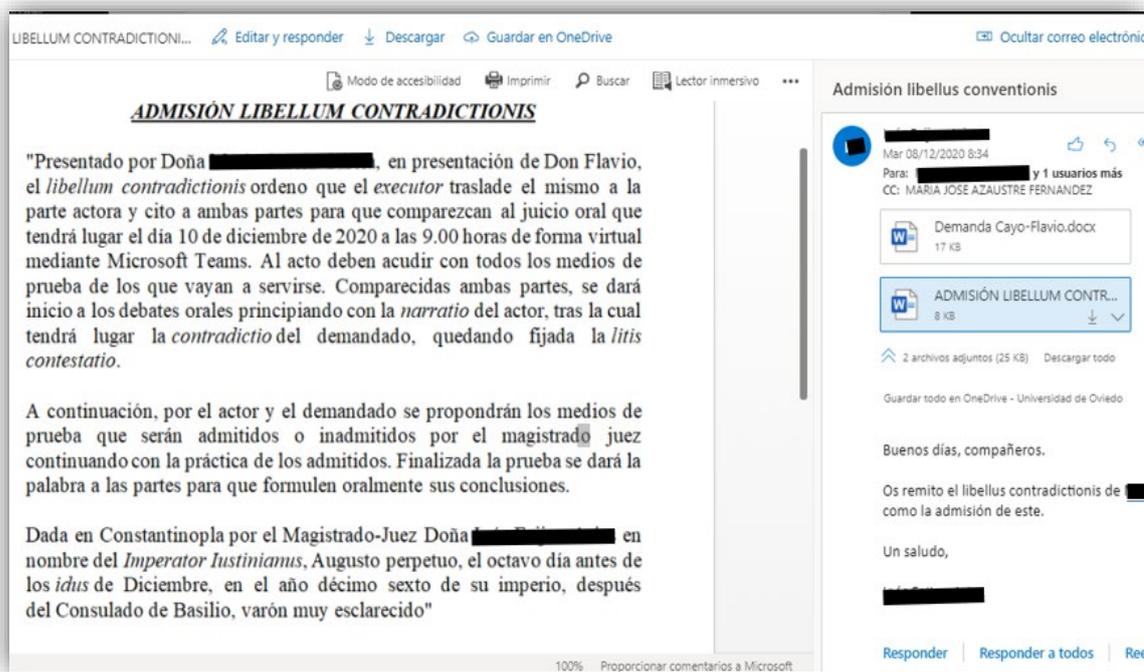


Fig. 5- Correo de los alumnos admitiendo escritos y emplazando al juicio oral

8º) Dada la imposibilidad de celebrar el debate oral de manera presencial en la Sala de Vistas de la Facultad, al haberse dado paso a la enseñanza online en el periodo en el que se desarrollaba esta actividad (últimas semanas de curso), el juicio se realizó de manera virtual mediante videoconferencia a través de los respectivos grupos de clase de Microsoft Teams.

En esta fase, el alumno o alumna que actuaba como magistrado-juez ordenaba el procedimiento, dando los turnos de palabra a quienes actuaban como abogados.

Tras una primera fase de alegaciones en la que cada abogado resumía sus pretensiones expresadas en el *libellum conventionis* y las causas de oposición reflejadas en el *libellum contradictionis* según que fuera demandante o demandado, previa solicitud del recibimiento del juicio a prueba con proposición de la misma. Entre las pruebas presentadas se incluían informes elaborados por ellos mismos (algunos de ellos verdaderas joyas; por ejemplo, para justificar la existencia de vicios ocultos en la compraventa de caballos, se buscó información sobre enfermedades que en estos animales pudieran presentar un periodo de incubación asintomático, como la babeosis equina aguda). El Magistrado-Juez abría el periodo probatorio, en el que admitía o denegaba la prueba propuesta, procediéndose a la práctica de la prueba admitida. En este acto, se interrogaba a los alumnos que encarnaban el rol de testigo o peritos, defendiendo los informes periciales elaborados y contestando a las preguntas que les formulaban las partes.

Finalizada la práctica de la prueba, el magistrado-Juez concedía a cada parte un turno de conclusiones, y finalizado el mismo se procedía a dictar sentencia escrita debidamente motivada tanto en relación con los hechos probados como en la fundamentación jurídica utilizando las fuentes jurídicas romanas aplicables al caso.



Fig 6. Imagen del juicio virtual desarrollado por videoconferencia por Microsoft Teams

Resultó llamativo y loable el esfuerzo de algunos alumnos en imitar en sus escritos el estilo del lenguaje de las fuentes jurídicas propias del periodo justiniano. He aquí un ejemplo:

Recibidas sendas demandas por parte de los copropietarios del esclavo Estico contra el ciudadano Alejandro, residente en la calle Makron Embolos, y tras el pertinente estudio de los hechos, el Magistrado-Juez concede la aplicación de la *Lex Aquilia* por un presunto caso de *damnum iniuria datum* al herir al esclavo en común durante la práctica deportiva de lanzamiento de jabalina.

Sirva este libelo para la pronta notificación del acusado y prepare este sus alegaciones tan pronto como le sea posible.

Las partes serán citadas a juicio ante el Magistrado-Juez, donde se hará Justicia en el buen nombre de nuestro Imperator *Iustinianus*, por la grandeza de *Constantinopolis* y la Gracia de Dios nuestro Señor.

Fig. 7- Escrito dando traslado del *libellum conventionis* al demandado

Digno de mención es también el esfuerzo de acercamiento a la época histórica considerada, lo que les llevó espontáneamente a investigar sobre algunas cuestiones que no se les habían pedido expresamente, como la moneda que se utilizaba en las fechas en que

se situaba el supuesto, para incorporarla al *petitum* de las demandas, los nombres de calles reales en la Constantinopla del siglo VI d.C. (por ejemplo, la calle Mese o la Makros Embolos) para mencionar en sus escritos los domicilios de demandante y demandado, o incluso, a realizar la conversión de fechas del calendario gregoriano al calendario juliano, vigente en la época, utilizando para ello herramientas en línea.

El hecho de que se hubiera trabajado en grupo el conjunto del caso antes de la sesión del juicio virtual y que estuviera accesible el expediente virtual en archivos de Microsoft Teams, permitió que, en alguno de los grupos, una de las alumnas pudiera en tan solo dos horas la antes de la sesión del juicio oral asumir con total solvencia la defensa de una de las partes, sustituyendo a una compañera enferma⁵¹.

Esta técnica de la simulación de juicios ha sido muy bien acogida y valorada por el alumnado y ha evidenciado el gran avance que han realizado en su capacidad de pensar, razonar y decidir correctamente, les ha permitido trabajar en grupo y ejercitar la oratoria, la dialéctica, aprender las fases de un procedimiento civil, la utilización de las tecnologías y el desarrollo de un juicio virtual en este curso 2020-2021.

⁵¹ Coincidimos en este sentido con ARAGÓN GÓMEZ, *op. cit.*, p.355, cuando señala que el sistema integra tanto las ventajas del aprendizaje cooperativo como las del aprendizaje competitivo. Como señala la citada autora “la competitividad, correctamente aplicada, puede transformarse en estímulo. El alumno que sabe que su tesis va a ser rebatida por el equipo contrario, tendrá una mayor motivación para construir una argumentación sólida y bien fundada. Ello le llevará estudiar, a profundizar en el tema, a leer”.

3.3. Actividades de gamificación y prácticas de aula

3.3.1. Gamificación en las clases teóricas

Las herramientas kahoot y socrative presentan una gran versatilidad y pueden ser utilizadas con finalidades diversas⁵²: como complemento para la formación, funcionando como mecanismo para asentar conocimientos de manera alternativa al tradicional test, de una forma mucho más divertida y motivadora; tanto dentro como fuera del aula, a través de la modalidad “challenge”; como mecanismo alternativo al registro de asistencia, o incluso como elemento para la evaluación, aunque esta última posibilidad no ha sido aplicada en el proyecto. Dependiendo de cómo se articule, las actividades a través de socrative pueden programarse para ser realizadas de manera individual o por equipos.

En cursos anteriores ya habíamos recurrido al empleo de estos recursos de gamificación, sin embargo, este año se ha intensificado en las clases teóricas el empleo de kahoot, dándole una nueva orientación. De hacerse un uso esporádico y configurado como una actividad más bien de repaso, se pasó a realizar diariamente al final (o a mitad) de cada clase un kahoot o socrative en el que se formulaban preguntas sobre la explicación recién realizada. Ello con una doble finalidad:

⁵² Cfr., en este sentido, MOYÁ FUENTES, M.M. *et al.*, “El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual “Kahoot”, XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, 30 de junio-1 de julio de 2016, p. 3 (Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/59136>).

-Aumentar la concentración del alumnado en el desarrollo de las clases y fomentar su participación. Este ritmo de aplicación se desarrolló, en un primer momento, durante el periodo en el que las clases fueron presenciales (aproximadamente, hasta mitad del cuatrimestre). Pero por tratarse de herramientas que también fomentan la participación y contribuyen a evitar la dispersión en la enseñanza a distancia, se continuó con su realización diaria una vez que las circunstancias obligaron a la transformación de la enseñanza online. Al propio tiempo percibimos que continuar con dichas actividades daba cierta sensación de “normalidad” al alumnado.

-En el periodo de enseñanza presencial, estas actividades propiciaron además un control efectivo de la asistencia a clase que evitaba el uso de papel, pues la aplicación exige que los alumnos escriban sus nombres para acceder al juego, quedando luego el listado de los participantes registrado en la aplicación, con la vista puesta principalmente en poder registrar la asistencia por si fuera necesario informar a las autoridades académicas o sanitarias en el marco de las medidas de prevención anti COVID.

-En relación con las actividades de repaso, se realizó por primera vez el juego del Rosco “Pasapalabra”:

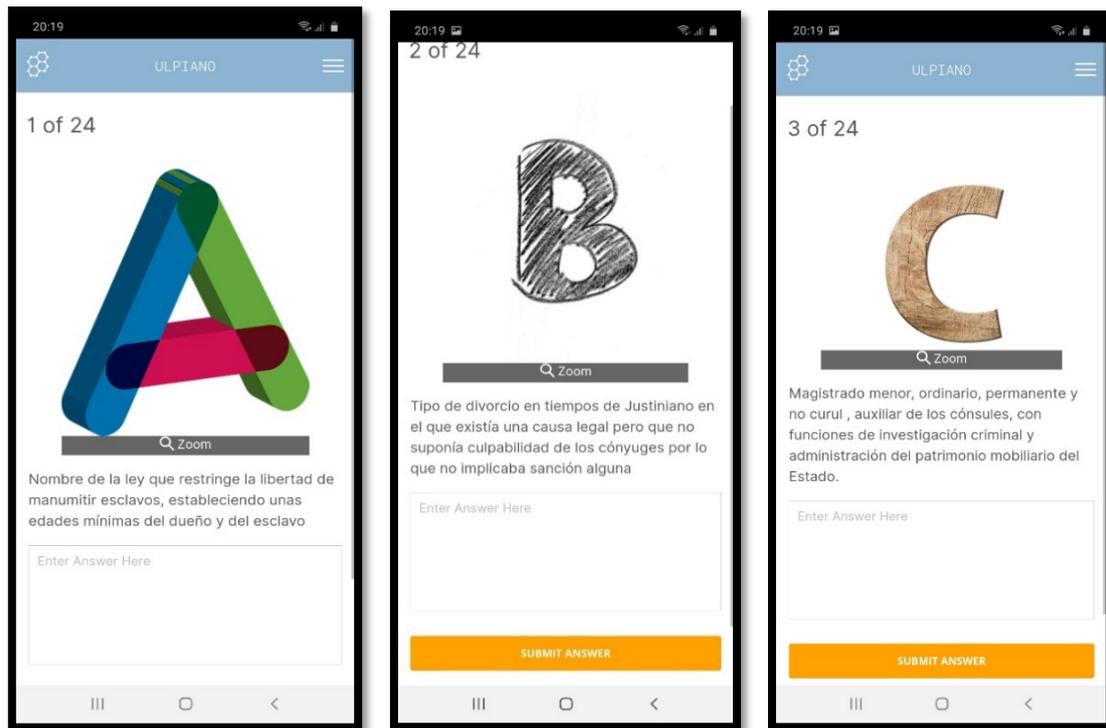


Fig. 8. Rosco “Pasapalabra” realizado a través de Socrative

3.3.2. Gamificación en las prácticas de aula.

Para hacer más atractiva la labor de búsqueda, lectura y comprensión de las fuentes jurídicas aplicables a los casos prácticos, se recurrió fundamentalmente a la herramienta socrative, que permite la inclusión de unos enunciados más largos. Las prácticas así diseñadas se articularon de dos formas distintas:

-Unas veces se articulaba la totalidad de la práctica a través de la herramienta, incorporando las fuentes en cuestión a los enunciados, de forma que no hubiera más remedio que leer dicha fuente para poder contestar a la pregunta que se hacía a continuación. La retroalimentación inmediata permitía que el propio alumno se diera cuenta de si había comprendido o no el texto:

6. ¿Qué ocurre si en la subasta no aparece ningún comprador de los bienes embargados (=quiebra de la subasta)? Indique cuál es la respuesta correcta a la luz de C.J. 7,53,3: "El orden de la cosa actuada y la morosidad que medió para el pago requieren de un remedio más eficaz. Si, pues, te dirigieses al Presidente de la provincia, que debe ejecutar la cosa juzgada, y alegases que por concierto o por influencia de la parte contraria no encuentran comprador los bienes raíces que fueron dados en prenda, hace tiempo subastados, te pondrá en posesión de ellos, para que a lo menos con este remedio se lleve a efecto cosa tanto tiempo retardada".

(A) El acreedor se queda sin cobrar
(B) Se pone al acreedor en posesión de los bienes embargados en pago de la deuda
(C) El acreedor debe apelar si quiere cobrar su crédito.
(D) El acreedor ha de comenzar nuevamente el juicio, interponiendo de nuevo la demanda



19:05



Zoom

Según IJ 2.1.31 ¿quién se convierte en propietario del tesoro?

IJ 2.1.31 "Inspirado en la equidad natural, el divino Adriano concedió, al que los hubiere descubierto, los tesoros que alguno hubiere hallado en su suelo, y estableció lo mismo, si alguno los hubiere encontrado en un lugar ajeno, no buscándolo, sino fortuitamente, concedió la mitad al descubridor, y la otra mitad al dueño del suelo; y en su consecuencia ordenó que, si alguien lo hubiere encontrado en un lugar de César, fuese la mitad para el descubridor y la otra mitad para el fisco o la ciudad"

Enter Answer Here

19:11

6 of 16



Zoom

Basándose en el siguiente texto, indique los requisitos que deben darse para que el *paterfamilias* tenga que responder por la actuación del *institor*.

Gayo 4.71(...) "La formula de factor (*institoria*) se da cuando una persona ha puesto, en calidad de factor al frente de una tienda o de cualquier otro comercio, a un hijo o esclavo suyo o a cualquier extraño, libre o esclavo, y se ha hecho algún negocio referente a aquel comercio con tal factor".

Enter Answer Here

SUBMIT ANSWER

Fig. 9. Ejemplos de pregunta de socrative para la introducción a las fuentes romanas

-En otras ocasiones, el socrative se utilizaba como forma de afianzar los resultados de la práctica, después de su realización y corrección en clase, para reforzar la comprensión de los supuestos y de las fuentes. Incluimos aquí algunos ejemplos:

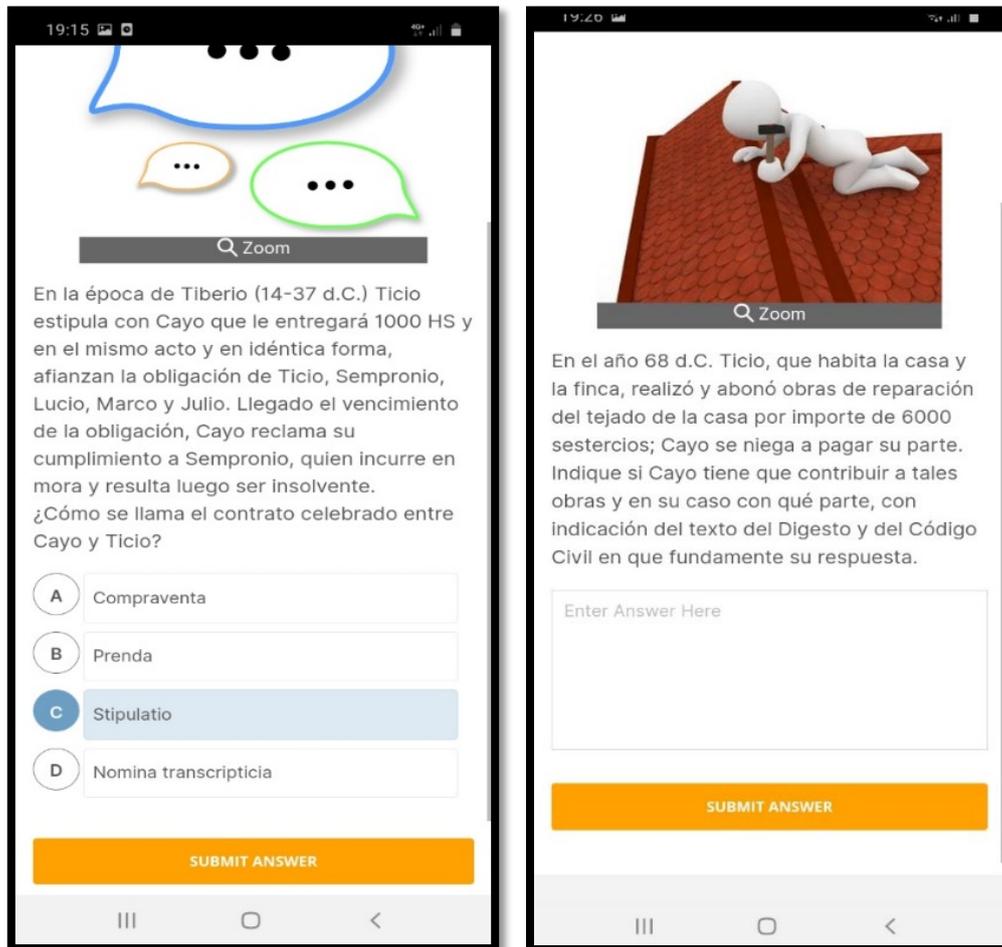


Fig. 10. Socrative en casos prácticos sobre *stipulatio* con fianza y copropiedad, respectivamente

Como se ve, se ha cuidado al máximo el elemento visual al elaborar las herramientas de gamificación para hacer más atractiva la actividad. También en los mecanismos de gamificación introducidos en las clases teóricas, para incorporar cierto componente de diversión (el juego, y el aprendizaje basado en él, ha de ser divertido) y porque,

teniendo la memoria un fuerte componente visual, se facilita la adquisición de los conceptos y términos jurídicos:

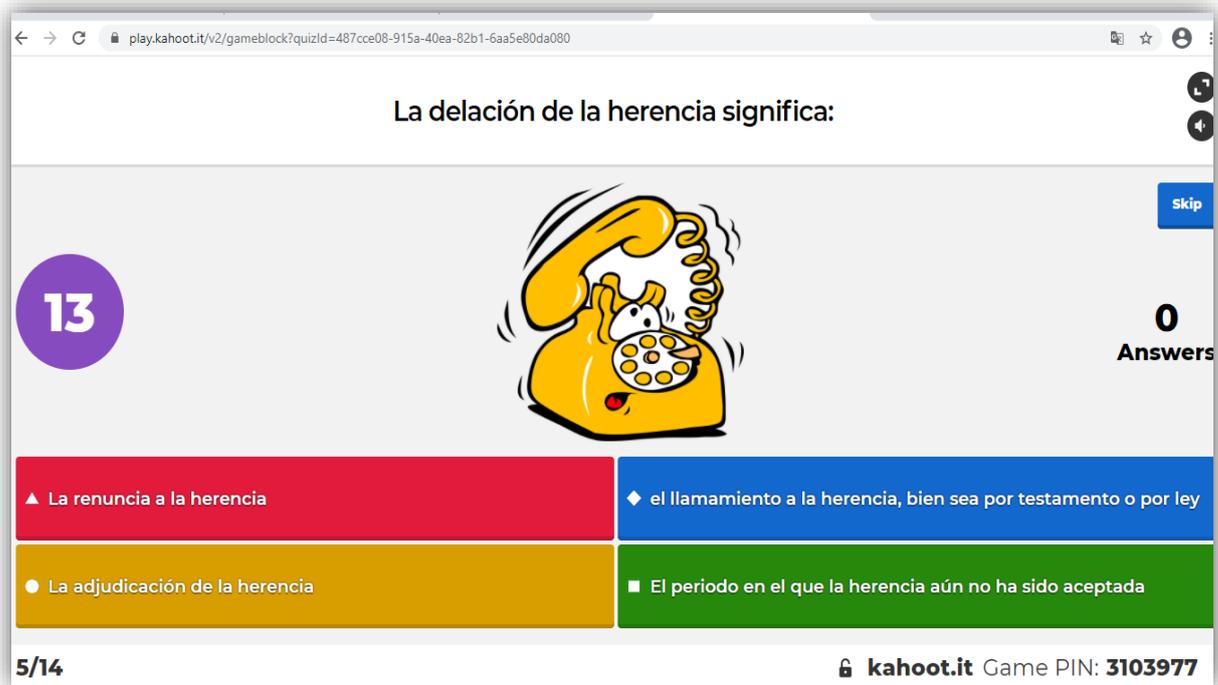


Fig. 11. Pregunta formulada a través de la plataforma Kahoot.

IV. RESULTADOS ALCANZADOS Y CONCLUSIONES.

Al finalizar las clases se realizó una encuesta al alumnado sobre su grado de satisfacción con las actividades y los recursos del proyecto. Se preguntaba, en varios apartados, sobre su valoración de la práctica de simulación de juicios, la de búsqueda de jurisprudencia en bases de datos; por los recursos de gamificación -distinguiendo, a su vez entre la aplicación efectuada en las clases teóricas y en las prácticas de aula- y por los distintos recursos del campus virtual (test interactivos, portfolio virtual, material complementario, otros recursos online- por ejemplo, ejercicios interactivos de

correspondencia de bloques). Los resultados alcanzados fueron muy satisfactorios en todos los apartados.

A continuación, se exponen las observaciones más importantes y las conclusiones sobre la experiencia del proyecto:

I. La realización de las prácticas de simulación de juicios, adecuada y adaptada a nuestra especialidad⁵³, viene a corroborar la literatura en la materia, habiéndose comprobado que:

- Aumenta la motivación del alumno, esencial para el aprendizaje, tal y como destacaban los estudios citados. Podríamos añadir que también aumenta la motivación del profesor, a pesar del trabajo que la implementación de la práctica entraña⁵⁴, al ver cómo es acogida por los alumnos y cómo estos se introducen en las fuentes.
- Lleva a poner en práctica lo aprendido en las clases teóricas, facilitando la asimilación comprensiva y de contenidos, acercándoles ya en sus primeros estadios de su estancia en la facultad de Derecho a lo que en su día será la práctica forense, viéndose en la necesidad de proponer y practicar pruebas para demostrar sus argumentos.

⁵³ Los proyectos que han recurrido a la simulación de juicios, fundamentalmente desde el Derecho procesal (de manera exclusiva o en coordinación con otras áreas del Derecho, como el civil, el internacional privado o el laboral) han puesto de relieve cómo esta metodología es susceptible de ser aplicada a todas las ramas jurídicas (Cfr. PÉREZ DEL BLANCO, *op. cit.*, p. 255).

⁵⁴ En este sentido suscribimos punto por punto las afirmaciones de ARAGÓN GÓMEZ, *op. cit.*, p. 357, cuando advierte que “la implementación de esta herramienta de aprendizaje exige dedicación y esfuerzo. Sólo la redacción del supuesto sobre el que va a versar la simulación del juicio ya lleva mucho trabajo. Y a eso hay que añadirle el tiempo dedicado a acompañar a los alumnos para que puedan encauzar correctamente su argumentación y no se sientan inseguros. La presión que les genera esta actividad, les lleva a plantearse todo tipo de interrogantes y a enviar correos electrónicos al profesor a cualquier hora del día.”

- Potencia la capacidad de manejo de las fuentes jurídicas con apoyo de las TIC.
- Contribuye a mejorar sus habilidades para la comunicación escrita (al tener que redactar los escritos de defensa del papel que les corresponde), ayudándoles a perfeccionar la claridad, la precisión y la ortografía.
- Contribuye a acrecentar sus habilidades para la comunicación oral, que desarrollaron mediante sus alegaciones, el examen de los testigos, peritos y conclusiones, así como de su capacidad argumentativa, procurando un buen uso del lenguaje jurídico.
- Fomenta el trabajo en equipo de todo el grupo.
- Amplía su capacidad de comprensión e interpretación de los textos jurídicos
- Potencia la capacidad de argumentación jurídica
- Desarrolla el razonamiento crítico, reflexivo y de transmisión de ideas sobre problemas jurídicos concretos.
- Mejora la capacidad de improvisación.
- Fomenta el desarrollo de las habilidades estratégico-jurídicas para presentar pruebas y organizar la defensa.
- Estimula las habilidades retóricas, con la utilización de un lenguaje persuasivo.

II. Los alumnos siguen agradeciendo la presencia de recursos que se apoyan en las nuevas tecnologías dentro del campus virtual y, sobre todo, la realización de actividades de gamificación, especialmente dentro del aula, que introducen un elemento de diversión y que a la vez sirve para reforzar el proceso de enseñanza aprendizaje,

permitiendo tanto la autoevaluación por los propios alumnos y posibilitando, al propio tiempo, que el docente pueda intervenir para incidir en aquellas preguntas que presentan un mayor número de fallos, aclarar conceptos o disipar dudas⁵⁵. Por otro lado, los recursos de gamificación constituyen un valioso elemento de ayuda en el proceso de introducción a las fuentes.

III. La práctica de búsqueda de jurisprudencia, presenta un alto grado de interés, pues

- Demuestra la virtualidad práctica del Derecho romano en el siglo XXI, sirviendo para dar una idea a los alumnos de cómo se aplica el Derecho romano en las resoluciones judiciales, evidenciando su empleo en la resolución de conflictos jurídicos actuales. Se concientia así, de una manera práctica, de la importancia de la asignatura para su formación jurídica.
- Aun a pesar de la tendencia a ceñirse siempre a los primeros resultados que aparecen en los buscadores, fue sorprendente la cantidad y variedad de las resoluciones encontradas, procedentes de todos los órdenes jurisdiccionales: del civil, por supuesto, pero también del penal, del contencioso-administrativo, del social e incluso del militar.
- Sirve para el desarrollo de las competencias transversales del alumnado, que aprende desde su ingreso en la Facultad a manejar

⁵⁵ Cfr. en igual sentido MOYÁ *et al.*, *op. cit.*, p. 12. En nuestra experiencia, algunos de los alumnos que obtuvieron mejores resultados a final de curso manifestaron que se habían fijado especialmente en las preguntas de Kahoot que habían fallado en el desarrollo de las clases para poner especial atención en esos puntos a la hora de su estudio individual.

las bases de datos jurídicas que posteriormente empleará también en otras asignaturas y en su vida profesional.

- Puesto que los alumnos han de buscar en las fuentes jurídico-romanas los textos citados por nuestros tribunales, la práctica sirve como introducción al manejo de las fuentes del Derecho romano y su comprensión, obligándoles a buscar en las fuentes jurídicas y comprobar que las citas están correctas.
- Fomenta el trabajo en equipo, al poder ser realizada por grupos.

En 1987 García Garrido ya ponía de manifiesto que “la vuelta a la jurisprudencia romana constituye una gran lección para los futuros juristas en una época más necesitada de *iurisprudentes* que de legistas. Frente a la información legislativa debe predominar la formación. Ello únicamente es posible siguiendo las enseñanzas de los *iurisprudentes* que no fueron aficionados a *definitiones* por un profundo sentido de equilibrio *-aequitas-* que les alejaba de romper principios firmes pero que las que dieron aún son válidas en términos generales”.

Han pasado más de 33 años de estas afirmaciones y mediante la utilización de estos métodos se hace evidente la realidad de sus palabras en el año 2021, en el que, si cabe, es más importante la formación intelectual que la información legislativa.

Confiamos en que con la utilización de estos métodos hayamos contribuido a hacer justicia a la trasmisión de la herencia jurídica que nos legó Roma, ayudando a nuestros alumnos a captar la trascendencia del Derecho romano en nuestro actual ordenamiento

jurídico, y con ello haber cumplido con la misión que nos corresponde como romanistas, que nos recuerda el profesor Murillo en su obra ¿Para qué sirve el Derecho romano?⁵⁶

V. BIBLIOGRAFÍA

ALEMAÑ CANO, J. *et al*, "Red de investigación sobre acción pedagógica de simulación de juicios laborales, "Redes de investigación docente universitaria: innovación metodológica", Álvarez Teruel-Tortosa Ybañez-Pellín Buades (coord.), S.P. Universidad de Alicante, 2011,1582-1594.

AGUIAR, B.O- VELÁZQUEZ, R.M.-AGUIAR, J.L., «Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior.» *Revista Espacios*, 40, nº 2, 2019, p. 8 y ss.

AGUILAR CÁRCELES, y TOMÁS TOMÁS. «La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio Europeo de Educación Superior.» En IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, 2011,1124-1141.

ÁLVAREZ SUÁREZ, U., *Horizonte actual del Derecho romano*, CSIC, Madrid, 1944.

ARAGÓN GÓMEZ, C., «A caminar se aprende caminando. Visionado y simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho procesal Laboral», *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, nº 4 bis (extraordinario), 2016, 345-361.

⁵⁶ MURILLO VILLAR, *op. cit.*, p. 50.

ARMENGOT VILAPLANA, A. "La metodología docente de la simulación de un proceso", *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, ed. Turull Robinat-Alberti Rovira, Octaedro, Barcelona, pp. 33-36.

BELLIDO PENEDÉS, R., «La asistencia a juicios y su simulación como nuevos métodos de aprendizaje del Derecho Procesal.» *Reduca (Derecho)*. *Serie Derecho Procesal* 5, nº 1, 2014, 256-272.

BETTI, E. *Esercitazioni romanistiche su casi pratici, I. Anormalità del negozio giuridico*, Padova, Cedam, 1930.

BLANCH NOUGUÉS, J.M., "Acerca de la recepción del Derecho romano en la China actual", *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 53, 2020, pp. 53-68.

BRAVO BOSCH, M.J. *et al.*, "IVRA: Romanas, visigodas y bizantinas. Una experiencia de innovación docente en clave de género", *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, 20, 2019

CHEN, L. "Roman Law in the curriculum of the first chinese students in England, France and China", *Legal History Review*, 2020, 88.3-4, pp. 532-556.

CORTIZO PÉREZ *et al.* «Gamificación y docencia: lo que la Universidad tiene que aprender de los videojuegos», *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos de educación superior*, 2011, 1-8. Disponible en <http://hdl.handle.net/11268/1750> .

CUENA BOY, F.J., "Derecho romano y dogmática", *CIAN. Revista de Historia de las Universidades*, nº 9, 2006.

DAZA MARTÍNEZ Y SAIZ LÓPEZ: *Iniciación al estudio histórico del Derecho romano. Comentario de textos, análisis de casos y test de comprensión*, Valencia, 1995.

DÍAS, C.B., CARO, N.P. y GAUNA, E.J., «Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los "nativos digitales"», *Virtual educa*, 2015, 1-21. Disponible en <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/VE14.164.pdf>.

DÍAZ BAUTISTA, A., *Cuestiones prácticas de Derecho Romano*, DM., Murcia, 2003.

DÍAZ PITA, «Los juicios simulados como técnica de aprendizaje colaborativo y de evaluación formativa», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Turull Rubinat-Alberti Rovira (ed.), Octaedro, Barcelona, 2016, pp. 97-100.

DOMINGO, R., "El Código civil japonés, un código a la europea", *Boletín de la Facultad de Derecho*, nº 1, 2003, pp. 263-279.

D'ORS LOIS, X., *Posiciones programáticas para el estudio del Derecho romano*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 1979.

DOMENECH, F.A. y CASANOVA MARTÍ, R., «La práctica de juicios en el grado de Derecho» *Reduca (Derecho)*. *Serie Derecho Procesal*, 20, 307-317.

DUPLÁ MARÍN. «La enseñanza del Derecho romano», en *El Derecho romano en la Universidad del siglo XXI. Catorce siglos de Historia y catorce de tradición*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2005.

FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A., "Ciencia jurídica europea y Derecho comunitario: Ius romanum, ius commune. Common Law, Civil Law", *Glossae. European Journal of Legal History*, nº 13, 2016, pp. 275-306.

FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A.- ALBURQUERQUE. J.M.(dir.); RODRÍGUEZ LÓPEZ, R.-OBARRIO MORENO, J.A. (coord.), *Manual de casos prácticos de Derecho romano*, Dykinson, Madrid, 2018.

GARCÍA CAMIÑAS, J., "El método del caso en la cultura jurídica occidental", *RGDR*, nº 10, 2008, pp. 1-13.

GARCÍA GARCÍA, A, "La Enseñanza del Derecho en la Universidad Medieval", en *El Entorno del Derecho Común*, Dykinson, Madrid, 1999, pp. 93-117.

GARCÍA GARRIDO, M.J., "Actualidad de la jurisprudencia romana y enseñanza del derecho" *Boletín del Colegio de Abogados de Madrid*, nº 6, 1987, pp. 37-28.

GARCÍA GARRIDO, M.J., *Derecho privado romano. Casos, acciones, instituciones*, 7ª ed., Madrid, 1998.

GARCÍA GARRIDO, M.J., *Responsa. Cien casos prácticos de derecho romano planteados y resueltos*, 9ª ed., Ediciones Académicas, Madrid, 2002

GONZÁLEZ GRANDA *et al.* «"Acción pedagógica de simulación de juicios". Metodología docente de Derecho procesal en el EEES» *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2010, pp. 81-92.

GUNAWAN, y JUPITER. «Gamification analysis and implementation in online learning», *ICIC Express Letters*, nº 12, 2018, 1195-1204.

HALLEBEEK, J., "Teaching Roman Law in the 21st century: a Note on Legal-Historial Education in the Netherlands", *ZSS*, 137, 2020, pp. 194-227.

HERNÁNDEZ-TEJERO, F., *Textos Jurídicos Latinos*, S.P.U. Complutense, Madrid, 1989.

IGLESIAS, J., "Cultura, Universidad y Derecho romano en la encrucijada de nuestro tiempo", *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, 74, 1988-1989, p. 311 ss.

KARRAKER, M.W. «Mock Trials and Critical Thinking.» *College Teaching* 41, n° 4, 1993, 134-137.

LATORRE, A., *Iniciación a la Lectura del Digesto*, Barcelona, 1978.

LATORRE, A., "La Enseñanza del Derecho romano (Una experiencia personal)", *Estudios en homenaje al profesor Juan Iglesias*, coord. Roset Esteve-Iglesias Santos, vol. 2, Seminario de Derecho romano "Ursicino Álvarez" de la Universidad Complutense, Madrid, 1988.

LÓPEZ-AMOR, M., *Textos Jurídicos Romanos*, Universidad Complutense, Madrid, 1995

LÓPEZ-RENDO RODRÍGUEZ, C. "La importancia del Derecho romano en la formación del abogado", *La prueba y medios de prueba: de Roma al Derecho Moderno*, S.P. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 2000.

LOZANO CORBI, E.A., *Roma y su gran aportación al mundo: El Derecho romano (el estudio del mismo y su docencia e investigación)*, Mira, Zaragoza, 1993.

MARTIN POOL, KEMP, PATTERSON, Y WILLIAMS. «Get your head in the game: using gamification in Business Education to Connect with Generation Y», *Journal for Excellence in Business Education* 3, n° 2, 2014, 1-9.

MELO HERRERA, M.P.-HERNÁNDEZ BARBOSA, R., “El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales”, *Innovación Educativa*, vol 14, nº 66, 2014, pp. 41-64.

MIQUEL, J., *Quaestiones. Docencia del Derecho Romano a través del casuismo romano*, 4ª ed, Ariel, Barcelona, 1992.

MOLLÁ NEBOT- LLANOS PITARCH, *Manual de casos prácticos de Derecho romano*, Dykinson, Madrid, 2014.

MOYÁ FUENTES, M.M. *et al.*, “El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual “Kahoot”, *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, 30 de junio-1 de julio de 2016, p. 3 (Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/59136>).

MURILLO VILLAR, A., «Fundamentación romanística en la formación del jurista europeo», *Estudios de Derecho romano en memoria de Benito Mª Reimundo Yanes*, Universidad de Burgos, 2000, pp. 39-53.

MURILLO VILLAR, A., «Nuevas perspectivas para la enseñanza del Derecho romano en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)», *RIDROM*, 1, 2008, p. 268-308.

MURILLO VILLAR, A., *¿Para qué sirve el Derecho romano? Razones que justifican su docencia e investigación en el siglo XXI*, Andavira, Santiago de Compostela, 2018.

ORTEGA, A.- CAMACHO, F., *Juristas romanos y práctica jurisprudencial*, Tat, Granada, 1986.

ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ, A., *Teoría y práctica jurisprudencial*, Tat, Granada, 1988.

ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ, A., *Práctica jurídica según el derecho Romano y el Código Civil español*, Impredisur, Granada, 1991.

ORTEGA GONZÁLEZ, T- MARTÍN PACIENTE, M., “Una propuesta de diseño instruccional en el ámbito jurídico: ludificación y motivación en el aula”, *Edunovatic 2018.3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, 2019, (Recuperado de <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/03/EDUNOVATIC18.pdf>).

PANERO GUTIÉRREZ, R., “Valor actual del Derecho romano”, *El Derecho romano en la universidad del siglo XXI. Catorce siglos de historia y catorce de tradición*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2005.

PÉREZ DEL BLANCO, G. “La simulación de juicios como actividad motivadora de los estudiantes”, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, ed. Turull Robinat-Alberti Rovira, Octaedro, Barcelona, p. 255-258.

REINA TARTIERE, G. *Derecho romano: casos prácticos y modelos de resolución, cuestionarios de autoevaluación*, Centro de Estudios Financieros, Madrid, 2014.

RODRÍGUEZ MONTERO, R.P., «Derecho romano y educación secundaria obligatoria. Una propuesta de inclusión de contenidos romanísticos en la asignatura “cultura clásica”», *RIDROM*, nº 2, 2009, pp. 127-158.

ROYO ARPÓN, J.M. *Textos de juristas romanos*, 2ª ed., EUB, Barcelona, 1996.

RUIZ PINO, S.-PONTE ARREBOLA, V.-JIMÉNEZ SALCEDO, M.C. “Europa y el Derecho romano. Hacia la convergencia docente y el bilingüismo. Proyecto de Innovación educativa curso 2015/2016 (REF.:2015-2-

4003”), *Revista de Innovación y buenas prácticas docentes*, nº 2, 2017, pp. 48-53 (disponible en

<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/9619>).

SALINAS, J. «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria.» *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* 1, nº 1, 2004, pp. 1-16.

SCHIPANI, S., “Fundamentos romanísticos y Derecho chino (Reflexiones sobre un esfuerzo común para ampliar el sistema)”, *Revista de Derecho Privado*, nº 35, 2018, pp. 21-53

SLAVIN, R.E., «Cooperative Learning and Academic Achievement: Why does Groupwork Work?» 30, nº 3, 2014, pp. 758-791.

SMITH- ROBINS. «“This Game Sucks”: How to Improve the Gamification of Education.» *EDUCAUSE Review*, 46, nº 1, 2011.

TOMOYOSHI HAYASHI, “El Derecho romano y el código civil en el Japón moderno. Sistemática, propiedad y copropiedad”, *Revista chilena de Derecho*, vol. 36, nº 1, 2009, pp. 9-20.

TORRENT, A., *Fundamentos del Derecho europeo, Ciencia del Derecho: Derecho romano-ius commune-derecho europeo*, Edisofer, Madrid, 2007.

TORRENT, A., *Introducción metodológica al estudio del Derecho romano*, Oviedo, 1974.

VALIÑO, E., *110 casos de Derecho Romano y otros ejercicios prácticos*, Valencia, 1976.

VIEIRA CURA, A.A., *Direito romano. Casos prácticos resolvidos*, Gestlegal, Coimbra, 2017

ZAMORA MANZANO, J.L. y BELLO RODRÍGUEZ, S. «La videoactividad, el M-Learning y los blogs como herramientas de innovación en el ámbito educativo universitario.» *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, nº 1, 2011, pp. 28-45.

ZAMORA MANZANO, J.L. BELLO RODRÍGUEZ, S. y DEL PINO, Y. «Una propuesta de diseño instruccional en el ámbito jurídico: ludificación y motivación en el aula», *Diversidad educativa, armonización de competencias y transferencia en el desarrollo profesional*, CD-rom, 1-12. Anaya-UNED, Madrid, 2018.

ZAMORA MANZANO-BELLO RODRÍGUEZ, *Vademécum de Derecho Romano. Aplicación práctica y mapas conceptuales*, 2ª ed., Dykinson, Madrid, 2020.

ZARAGOZA, M.F. y ZARAGOZA-MARTÍ, A. «La docencia invertida y la simulación de juicios como nueva metodología del aprendizaje jurídico.», *Investigación y docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, ed. Roig-Vila, Octaedro, Barcelona, 2017, pp. 754-764.