



Universidad de  
Oviedo

# RIDROM

Revista Internacional de Derecho Romano

ISSN 1989-1970

**Abril-2024**

Full text article

<https://reunido.uniovi.es/index.php/ridrom>

<b>Fecha de recepción:</b> 28/02/2024	<b>Fecha de aceptación:</b> 23/03/2024
<b>Palabras clave:</b> <i>Storytelling, problematización jurídica, Derecho romano, estudio de casos, aprendizaje significativo</i>	<b>Keywords:</b> <i>Storytelling, legal problematization, Roman Law, case studies, meaningful learning.</i>



## STORYTELLING Y PROBLEMATIZACIÓN JURÍDICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO

## STORYTELLING AND LEGAL PROBLEMATIZATION IN THE TEACHING OF ROMAN LAW

**Carmen Cortés Román**

Personal investigador Predoctoral UCA FPI  
Universidad de Cádiz

[mariadelcarmen.cortes@uca.es](mailto:mariadelcarmen.cortes@uca.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5680-4783>

(CORTÉS ROMÁN, Carmen. *Storytelling y problematización jurídica en la enseñanza del Derecho romano*. RIDROM [on line]. 32-2024. ISSN 1989-1970. pp.24-56. <https://reunido.uniovi.es/index.php/ridrom>)

### Resumen:

El siguiente estudio recoge una propuesta de innovación docente para las Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo en la asignatura de Instituciones de Derecho romano. Frente al método tradicional de enseñanza que se aplica en los estudios jurídicos, se plantea un enfoque pedagógico de aprendizaje experiencial basado en la problematización jurídica y el uso del *Storytelling* en los diferentes estudios de caso, con el objetivo de dinamizar la puesta en práctica de los contenidos contemplados en el programa de la asignatura. A través de casos jurídicos que recorren las diferentes etapas vitales de un personaje en la antigua Roma, este modelo narrativo involucra al alumnado haciéndole partícipe en el estudio del caso en un ambiente de participación activa. A la par, el discente profundiza en el manejo de las fuentes romanas durante la resolución de casos aplicando los conocimientos adquiridos en el aula y fomentando así una experiencia educativa enriquecedora y significativa.

### Abstract:

The following study presents a teaching innovation proposal for Practical and Developmental Teaching in the university subject of Institutions of Roman Law. In contrast to the traditional teaching practice applied in legal studies, a pedagogical approach of experiential learning based on legal problematization and the use of Storytelling in the different case studies is proposed, with the aim of dynamizing the implementation of the contents contemplated in the syllabus of the subject. By means of legal cases that follow the different life stages of a character in ancient Rome, this narrative model involves the students in the case study in an environment of active participation. At the same time, students deepen their knowledge of Roman sources during the resolution of cases by applying the knowledge acquired in the classroom, thus fostering an enriching and meaningful educational experience.

Sumario: 1. El Derecho romano frente a la innovación didáctica. 2. El *Storytelling*: definición, finalidad y estrategias. 3. El *Storytelling* en las Ciencias Jurídicas. 4. Su aplicación en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

## 1. El Derecho romano frente a la innovación didáctica

Más allá de los tradicionales alegatos en defensa de la *ratio* del Derecho romano en la formación básica del futuro jurista<sup>1</sup>, bien sea como primera aproximación a las categorías e instituciones del Derecho, o bien a la sintaxis y al léxico jurídico –fundamentalmente en latín– es también un modelo de inspiración en muchos ámbitos, incluso en el pedagógico. Como afirma CLEMENTE, es “el instrumento más eficaz para iniciarse en el razonamiento jurídico”<sup>2</sup>. El amplio abanico de casos que se recogen en las fuentes ofrece una visión casi narrativa del Derecho, tanto en los contenidos que se abordan como en el método de resolverlos que encontramos en el casuismo jurisprudencial. Estos casos son una y otra vez revisitados por los juristas herederos del *ius commune* europeo, como demuestran los tratados jurídicos impresos durante la Edad Moderna<sup>3</sup>. Se podría decir que el Derecho romano empleó unos

---

<sup>1</sup> Entre ellos, MURILLO VILLAR, A., “Nuevas perspectivas para la enseñanza del Derecho romano en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, *RIDROM*, n. 1, octubre 2008, pp. 268-308.

<sup>2</sup> CLEMENTE FERNANDEZ, A.I. “El Derecho Romano y el jurista europeo”, *RIDROM*, n. 31, octubre 2023, pp. 128-129.

<sup>3</sup> Sirva para ilustrar este hecho el primer manual jurídico en castellano, de Bermúdez de Pedraza, en PERIÑÁN GÓMEZ, B., “El Derecho romano en el primer manual jurídico en lengua castellana: Francisco Bermúdez de Pedraza

métodos de enseñanza que siguen siendo verdaderamente útiles al estudiante de Derecho, como es el método del caso<sup>4</sup>, cuya vigencia se mantiene hasta nuestros días<sup>5</sup>.

En la actualidad, las diferentes metodologías docentes que se aplican en las ciencias histórico-jurídicas y, especialmente en Derecho romano, se sintetizan en la clase magistral – participativa o no –, el método del estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas<sup>6</sup>. En los últimos años se atestiguan diversas experiencias didácticas que confrontan los habituales problemas del aula universitaria: el desconocimiento inicial del alumnado, su falta de

---

y *Arte legal para estudiar la jurisprudencia (1612)*”, *Anuario de Historia del Derecho Español*, n. 93, 2023, pp. 551-590.

<sup>4</sup> Sobre las raíces de la implementación del método del caso en la enseñanza del Derecho a lo largo de la historia, véase entre otros TOLLER, F.M., “Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade de A Coruña*, n. 9, 2005, p. 941 y VARGAS VASSEROT, C., “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto para un piloto novel”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, n. 4, 2009, p. 204.

<sup>5</sup> El método del caso en detalle se trata en MCKENZIE, S.C., “Storytelling: a different voice for Legal Education”, *Kansas Law Review*, vol. 41, 1992, p.259; BRAVO BOSCH, M.J., “Las nuevas metodologías docentes en relación con el Derecho romano”, *Univest08*, 2008, pp. 14 y ss. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/850/130.pdf?sequence=1> (última consulta, 10 de febrero de 2024); BERNAD SEGARRA, L. y BUIGUES OLIVER, G., “Las nuevas metodologías en la enseñanza del Derecho: una experiencia práctica en el campo del Derecho romano”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n. 9, enero 2014, p. 97; LÓPEZ GÜETO, A., “El método del caso aplicado a la enseñanza del Derecho romano”, *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, n. 12, 2018, pp. 1-14.

<sup>6</sup> CAÑIZARES NAVARRO, J.B., “Metodologías activas (antiguas y ¿recientes?) y recursos audiovisuales para la didáctica universitaria: experiencia en Derecho romano y en Historia del derecho”, en ROMERO GARCÍA, C. y BUZÓN GARCÍA, O. (coords.), *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 1440-1441.

comprensión sobre los contenidos, la natural desorientación del recién llegado, etc. Muchas de ellas transitan desde su aplicación en la estructura de los contenidos de la asignatura para destacar aquellos procedimentales y actitudinales<sup>7</sup>, hasta la utilización de las TICs antes<sup>8</sup> y durante el COVID-19<sup>9</sup>, o posteriormente, para un regreso normalizado al aula integrando el medio digital<sup>10</sup>. En este sentido, existen otras metodologías que pueden ser incorporadas a

---

<sup>7</sup> Véase por ejemplo la introducción de la metodología de aprendizaje basado en problemas en Derecho romano propuesto por MUÑOZ CATALÁN, E., “Metodologías activas para un aprendizaje del Derecho romano basado en problemas: herencia, dote y régimen económico del matrimonio romano”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n. 8, junio 2013, pp. 86-98.

<sup>8</sup> Diversas propuestas sobre metodologías de aprendizaje alternativas en ESCALANTE BARRETO, E. *et al.*, *Prácticas pedagógicas en la enseñanza del Derecho: experiencias constructivistas para la transformación de la cultura jurídica y la innovación en el aula de clases*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2018, pp. 71 y ss.; ALBA FERRÉ, E. y MORENO BLESA, L., “El aula jurídica invertida”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (coords.), *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, Huygens Editorial, Barcelona, 2019, pp. 351-365; LÓPEZ-RENDO, C., *et al.*, “Instrumentos de innovación docente en la enseñanza-aprendizaje del Derecho romano”, *RIDROM*, n. 23, octubre 2019, pp. 454-491; LÓPEZ-RENDO, C., *et al.*, “Nuevas tecnologías, nuevos recursos para la enseñanza aprendizaje en el Derecho Romano”, en *XI Jornadas de Innovación Docente 2018. Innovar la docencia hacia la igualdad de género. Creando espacios para compartir experiencias*, Universidad de Oviedo, Oviedo, 2020, pp. 201-209.

<sup>9</sup> Sobre la singularidad que ha supuesto la pandemia para la enseñanza del Derecho romano *online* en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla en PERIÑÁN GÓMEZ, B., “Docere Pestis Tempore: enseñar Derecho romano en tiempos de pandemia”, en ADAME GODDARD, J. (ed.), *50 años de historia de la Facultad de Derecho. Universidad Panamericana II*, Universidad Panamericana, Ciudad de México, 2022, pp. 125-136.

<sup>10</sup> La asimilación de esta experiencia y en el manejo de recursos TICs durante el periodo de confinamiento por el COVID-19, se ha trasladado a la recuperación de las clases presenciales con resultados muy positivos. *Vide* LÓPEZ-RENDO, C., *et al.*, “Simulación de juicios, bases de datos y gamificación en Derecho romano”, *RIDROM*, n. 26, abril 2021, pp. 575-638.

la práctica docente para estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera presencial.

## 2. El *Storytelling*: definición, finalidad y estrategias

Como es sabido, en los últimos años se han popularizado algunos modelos de aprendizaje alternativo como la *Flipped Classroom* o la gamificación, que vienen a ofrecer un aire renovador a la práctica habitual en la enseñanza universitaria, con el objetivo de lograr atraer la atención del alumnado –un recurso cada vez más escaso– y que ésta se traduzca en una experiencia de aprendizaje significativo. La *Flipped Classroom*<sup>11</sup>, también conocida en la pedagogía universitaria como aula invertida adaptativa e interactiva<sup>12</sup>, ha facilitado un nuevo sistema de trabajo, donde el

---

<sup>11</sup> La metodología de la ‘clase invertida’, con gran difusión en la última década, supone una reorganización de las actividades de aprendizaje en el aula de manera tal que “el alumnado trabaje antes de clase para aprender y recordar los contenidos y después en clase realicen actividades de aplicación, análisis y evaluación en actividades individuales y en equipo bajo la atenta supervisión de su profesor”, PRIETO MARTÍN, A., “Flipped classroom o aula invertida” en SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. (coord.), *#Dienlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red*, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, 2021, p. 132.

<sup>12</sup> Sobre su aplicación en la Enseñanza Superior, véase PRIETO, A.*et al.*, “Nuevas combinaciones de aula invertida con just in time teaching y análisis de respuestas de los alumnos”, *RIED Revista Iberoamericana Educación a Distancia*, vol. 21, n. 1, 2018, pp. 175-194 y PRIETO, A.*et al.*, “Effectiveness of the flippedclassroom model in university education: a synthesis of the best evidence”, *Revista de Educación*, vol. 391, 2021, pp. 249-177. La didáctica expositiva tradicional sigue la lógica deductiva y en ella, el docente expone el contenido, deduce su aplicación y plantea ejercicios para su realización fuera de clase, con una actitud pasiva en el alumnado. Frente a ello, lo verdaderamente relevante del *flipped classroom* es que, conjugando metodologías alternativas como el aprendizaje inductivo o el aprendizaje por medio de casos, “el papel del profesor es desafiar a los alumnos y son los

discente llega al aula conociendo previamente los contenidos conceptuales mediante la lectura de textos o el visionado de otros materiales. De esta forma, se pueden proponer en el aula el desarrollo de otros contenidos procedimentales y actitudinales.

En este terreno también entra en juego la gamificación, la cual se define como una metodología que incorpora diversas mecánicas de juego, con el propósito de obtener una experiencia lúdica en el proceso de enseñanza -aprendizaje de contenidos en la Educación Superior<sup>13</sup>. Aunque la implementación de estas mecánicas por medio del uso de aplicaciones web gamificadas (por ejemplo *Kahoot*, *Socrative*, *Genially* o *Quizziz*<sup>14</sup>) ha demostrado ser muy fructífera en la implicación del estudiante, al permitir el uso de tecnologías cotidianas en ámbitos inusuales, despertar su perfil competitivo y proporcionar un *feedback* inmediato de las

---

alumnos los que tienen que identificar qué es lo que necesitan aprender, tienen que indagarlo, tienen que descubrir las respuestas, que permitirán superar ese reto y también tienen que aprender a generalizar a partir de los ejemplos concretos. Esto es, inducir los conceptos y leyes generales pues de esta manera se consigue que los alumnos aprendan de una manera más autónoma y desarrollen competencias para el aprendizaje autorregulado”, PRIETO MARTÍN, A., “Flipped classroom...” *op. cit.*, pp. 133-135.

<sup>13</sup> El término inglés *gamification*, acuñado en 2002 por el ingeniero informático Nick Pelling, se define en general como la aplicación de metáforas de juego en actividades de la vida real para influir en el comportamiento y mejorar la motivación y el compromiso de los implicados, en MARCZEWSKI, A., *Gamification: a simple introduction and a bit more*, 2013, pp. 3-4.

<sup>14</sup> LÓPEZ-RENDO, C., *et al.*, *op. cit.*, 2019, pp. 454-491; ZAERA GARCÍA, A.B. y POLO MARTÍN, R., “Feedback: interacción en el aprendizaje a través de la gamificación”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Huygens Editorial, Barcelona, 2020, pp. 129-136.

actividades<sup>15</sup>, la gamificación no es únicamente eso. También se aplica en las dinámicas de enseñanza que se adoptan en el discurrir del aula *offline*, con un matiz lúdico y atractivo, a través de retos a resolver en pocos minutos, actividades temporizadas con clasificación del puntaje obtenido, ejercicios colaborativos en grupos, etc. Ello induce al discente a adoptar una conducta proactiva, comunicativa y resolutiva, en su rol de jugador-participante, frente a la que sostiene habitualmente durante la clase magistral<sup>16</sup>.

Además, entre estos modelos alternativos podemos encontrar diferentes estrategias pedagógicas a las que recurrir para implementarlas con éxito. Uno de los métodos que ha adquirido mayor relevancia en los últimos años es el *Storytelling*. Pero ¿en qué consiste esta técnica narrativa? El *Storytelling* es definido como el arte de transmitir acontecimientos y conectar con el público objetivo a través de una historia. Esta narración posibilita que el auditorio al que se dirige recree en su mente el relato e incluso empatice con él, interiorizando y comprendiendo su contenido, lo que le ayudará a profundizar en el significado narrado<sup>17</sup>. Como sucede con la

---

<sup>15</sup> Así se constata en un proyecto que incorpora el uso de videojuegos adaptados al aula universitaria en FUERTES, A. *et al.*, " Uso de herramientas de respuesta de audiencia en la docencia presencial universitaria. Un primer contacto", en *Actas de las XXII Jenui. Almería, 6-8 de julio 2016*, 2016, pp. 265-268, <https://www.uv.es/grimo/publications/jenui2016.pdf> (última consulta, 22 de febrero 2024).

<sup>16</sup> KAPP, K., *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*, John Wiley & Sons, San Francisco, 2012 pp. 12-18.

<sup>17</sup> LÓPEZ GARCÍA, C. y JIMÉNEZ OCAÑA, M., "Diseño y creación de presentaciones eficaces: Recursos y herramientas", en *Proyecto*

gamificación, el relato es consustancial a la naturaleza humana, siendo una de las prácticas de transferencia del conocimiento más antigua de la humanidad, por lo que *a priori* no parece suponer una innovación<sup>18</sup>. Sin embargo, su novedad reside en la aplicación que se hace de ella en diferentes entornos –típicamente en discursos políticos o empresariales– para lanzar un mensaje persuasivo y convincente, adquiriendo un creciente auge en Norteamérica desde finales del pasado siglo<sup>19</sup>.

En esta técnica educativa, el objetivo es crear historias sobre el contenido de la asignatura con un fin muy concreto: coadyuvar al aprendizaje significativo. Los medios habitualmente utilizados para esta técnica suelen contemplar, tanto en el aula física como en su dimensión *online*, los recursos TICs y las herramientas digitales, por lo que se conoce también como *Digital Storytelling* o relatos digitales<sup>20</sup>. Para su correcta aplicación en un proyecto docente es necesario identificar los principios sobre los que se articula y sus elementos, ya que en muchas ocasiones es posible

---

OpenCourseWare-UNIA, 2017, p. 12  
<https://dspace.unia.es/handle/10334/3860> (última consulta, 20 de febrero 2024).

<sup>18</sup> LÓPEZ-RENDO, C., *et al.*, *op. cit.*, 2019, p. 464 recuerdan que ya Quintiliano recomendaba el método de formar a través del juego en Quint., *Institutio Oratoria* 1,1,26.

<sup>19</sup> SALMON, C., *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*, Ediciones Península, Barcelona, 2008, pp. 29 y ss. y 139 y ss.

<sup>20</sup> Son muy diversas las definiciones que proporcionan los autores sobre la vertiente digital del relato y, por tanto, también existe una amplia variedad de narraciones a aplicar según la temática que se pretenda comunicar. Al respecto, ROSALES STATKUS, S.E., *Uso del relato digital (digital storytelling) en la educación. Influencia en las habilidades del alumnado y del profesorado*, Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante, 2015, pp. 11-24.

confundirlo con otras metodologías con las que comparte similitudes, como el ejercicio práctico basado en supuestos de hecho, la lectura de literatura jurídica o el método del caso<sup>21</sup>. Por tanto, el relato debe basarse en los principios de:

- Profundidad, inmersión y construcción de mundos.

Cuando se elaboran las historias, han de ser contenidos pensados para fomentar la participación y el compromiso del discente con la actividad a lo largo de las diferentes sesiones. Por ello, para favorecer que los alumnos se sumerjan en la narrativa, es necesario diseñar un escenario detallado y creíble, que se apoye en elementos reales del mundo que pretendemos recrear. Es posible y recomendable incorporar recursos sonoros o audiovisuales que enriquezcan la experiencia.

-

- Continuidad y serialidad. El relato debe seguir un hilo narrativo coherente y constante. Lo habitual será que sea expuesto en diferentes fases o momentos, por lo que se debe prever en su redacción la división en distintos episodios o prácticas que den consistencia a la historia.

-

- Subjetividad. El *Storytelling* permite moverse entre los distintos puntos de vista de los personajes que interactúan en el relato. Así, es posible agregar, por ejemplo, preguntas sobre cierto personaje secundario y su papel en un problema jurídico o

---

<sup>21</sup> RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A., "El proceso es un cuento: el storytelling en la docencia del Derecho procesal", *Reduca (Derecho)*. Serie Derecho Procesal, vol. 5, n. 1, 2014, pp. 229-230.

jugar con la perspectiva de un conflicto entre la figura del demandante y el demandado.

- Performatividad. Aunque no siempre la historia puede estar abierta a modificaciones, se puede contemplar cierto margen de variación para incorporar la participación de los propios alumnos en la narración, que pueden proponer alguna temática a tratar o sugerir algún desenlace específico, lo que sin duda favorece su interacción e implicación en la actividad.

En el proceso de elaboración de esta técnica narrativa, se han de tener en cuenta las siguientes características que constituyen elementos básicos del relato. En primer lugar, es necesario establecer desde el inicio la trama de la historia y su escenario, es decir, precisar cuál es el contenido central de la narración, que responde al objetivo didáctico principal, y cuáles serán las subtramas que aportan información contextual necesaria para nutrir y ambientar el relato, dentro de un *setting* o escenario, que se enmarcará en un ambiente definido<sup>22</sup>. En segundo lugar, se diseñarán y caracterizarán uno o varios personajes con sus respectivos desarrollos, sobre los que oscilará la trama argumental<sup>23</sup>. Seguidamente, habrá que organizar las distintas secuencias de la historia, es decir, guionizar la narración. Por consiguiente, se procederá a redactar los diferentes supuestos de hecho que habrán

---

<sup>22</sup> MEYER, P. N., *Storytelling for lawyers*, Oxford University Press, New York, 2014, pp. 8-69 y 155-185.

<sup>23</sup> *Ibidem*, pp. 69-115.

de afrontar los personajes siguiendo un hilo argumental lógico entre ellos, sin olvidar la tradicional estructura de introducción, nudo y desenlace. No se puede perder de vista en cada uno de estos hitos la necesidad de crear expectativa a través de *plot points* o giros de acción en el eje narrativo<sup>24</sup>. Se trata de desarrollar nuevos sucesos que marcan decisivamente el problema narrado y proporcionan pasos lógicos para que el alumnado llegue a la resolución. En cualquier caso, la historia ha de ser concisa y breve, atendiendo a la “economía de la atención”, pues en la era de la comunicación instantánea, el tiempo y la atención del alumno son recursos escasos<sup>25</sup>.

### 3. El *Storytelling* en las Ciencias Jurídicas

Al igual que en otros ámbitos, el arte de contar historias también ha traspasado los muros universitarios norteamericanos con fuerza, sobre todo en las disciplinas jurídicas, pero no parece haber tenido mayor repercusión en las universidades españolas hasta el momento<sup>26</sup>.

Aplicado a nuestro campo de conocimiento, el *Storytelling* permite al docente narrar historias basadas en supuestos ficticios, o aún mejor, redactados *ad hoc* para ambientar el contenido

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, pp. 115-155 y 185-202.

<sup>25</sup> NÚÑEZ LÓPEZ, A., *¡Será mejor que lo cuentes! Los relatos como herramientas de comunicación. Storytelling*, Ediciones Urano, Barcelona, 2007, p. 21.

<sup>26</sup> Como apunta la profesora Rodríguez Álvarez, no constan estudios doctrinales que aborden su técnica y aplicación en las Ciencias Jurídicas, en RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A., *op. cit.*, p. 228.

pertinente<sup>27</sup>. La pretensión principal es que sumerjan al estudiante en el contexto narrativo del mundo romano y lo involucren directamente, para acompañar a un personaje protagonista en las diferentes etapas de su vida y enfrentar situaciones jurídicas suficientemente verosímiles relacionadas con el Derecho de la persona y familia, los Derechos reales y obligaciones, hasta culminar con el Derecho sucesorio; todas ellas son temáticas tratadas previamente en clase teórica y recogidas en la Guía docente de la asignatura. En palabras del profesor BLISSENDEN, “es un enfoque novedoso que permite a los estudiantes ver el lado humano del sistema jurídico y comprobar que el Derecho no consiste únicamente en normas, principios y procedimientos jurídicos. Los clientes del mañana tendrán problemas jurídicos reales que habrá que resolver”<sup>28</sup>. Esto posibilita que los alumnos puedan comenzar a pensar y reflexionar jurídicamente desde una realidad más cercana y asequible que la que habitualmente permiten la resolución de un listado de supuestos prácticos aislados o la lectura de jurisprudencia específica<sup>29</sup>. Todo ello, teniendo en cuenta que el estudiante que se enfrenta a la asignatura de Derecho romano suele encontrarse en su primer o segundo año de contacto con el mundo universitario y, por ende, jurídico.

---

<sup>27</sup> KAPLIN, W.A., “Problem solving and storytelling in Constitutional Law courses”, *Seattle University Law Review*, vol. 21, 1998, pp. 893-894.

<sup>28</sup> Traducción propia del original en BLISSENDEN, M., “The emerging use of storytelling as an alternative teaching methodology to the appellate case law method”, *Nottingham Law Journal*, vol. 19, n. 1, 2010, p. 21.

<sup>29</sup> Sobre la utilidad de ésta técnica en las disciplinas jurídicas reflexionan KAPLIN, W.A., *op. cit.*, pp. 885 y ss.; LEVIT, N., “Legal storytelling: the theory and the practice-reflective writing across the curriculum”, *The Journal of the Legal Writing Institute*, vol. 15, 2009, pp. 259 y ss.

De hecho, el *Storytelling* tiene una doble vertiente en su aplicación que ha pasado aún más desapercibida en la docencia<sup>30</sup>. A pesar de ser tratado aquí como una técnica y recurso educativo utilizado por el docente, es también un instrumento que permite al alumnado la asimilación de esta dinámica y habilidad argumentativa, tan propia del perfil del jurista, para que puedan ponerla en práctica como futuros operadores jurídicos<sup>31</sup>. Pues, como recuerda MEYER, todo argumento jurídico no deja de ser una historia enmascarada en vocablos técnicos<sup>32</sup>.

En cualquier caso, la trayectoria de la pedagogía narrativa en las Ciencias Jurídicas no ha sido ampliamente trabajada en Europa y tampoco son numerosos los autores que dedican sus estudios a este ámbito. En el continente americano, sí encontramos algunos juristas que, desde el siglo pasado, ponían de manifiesto la interrelación entre Derecho, literatura y narración<sup>33</sup>, y fruto de ello, enfatizaron su potencial en la formación jurídica del jurista del *Common Law*, cuyos cimientos se asientan en el *case law* y su práctica

---

<sup>30</sup>Aunque con algunas diferencias, se viene detectando esta deficiencia tanto en España, RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A., *op. cit.*, pp. 233-234, como en el extranjero en MCKENZIE, S.C., *op. cit.*, pp. 251-252 y MEYER, P.N., *op. cit.*, p. 3.

<sup>31</sup> En este sentido, recuerda la versatilidad de esta técnica para el estudiante de Derecho y el abogado TARANILLA GARCÍA, R., “La enseñanza de habilidades comunicativas para la práctica del derecho: la técnica narrativa en contextos judiciales”, *Revista de Educación y Derecho*, n. 6, abril-septiembre de 2012, pp. 5 y ss. También para la formación del juez, que se podría considerar el “narrador final” del caso, en BLISSENDEN, M., *op.cit.*, pp. 13 y ss.

<sup>32</sup> MEYER, P.N., *op. cit.*, pp. 2-5.

<sup>33</sup>CARDOZO, B.N., “Law and literature”, *Yale Review*, vol. 14, 1925, pp. 699-718.

en las *Legal Clinics*. Tanto fue así que en la década de los 90 se adoptó como técnica de enseñanza complementaria, o incluso alternativa, a la metodología tradicional en muchas *Schools of Law* norteamericanas<sup>34</sup>. Por ejemplo, el profesor BLAUSTON propuso en 1992 un modelo de narración tomando como base la vida del ilustre jurista americano John Henry Wigmore (1863-1943), para abordar diversas cuestiones de Derecho procesal y probatorio<sup>35</sup>. Más recientes son las estrategias narrativas que se enmarcan dentro del “*to weave the law in the stories*” o tejer el Derecho en historias, que sugieren cinco procedimientos para integrar el *Storytelling* en la docencia jurídica: *case stories*, *metaphorical stories*, *war stories*, *sharing stories* y *storytelling through literature*<sup>36</sup>. Finalmente, la corriente del *Digital Storytelling* ha permitido el desarrollo de simulaciones en ambientes virtuales donde se entremezcla con otras metodologías alternativas. Así se crean juegos *online* basados en el *role-play* y la resolución de problemas, para la práctica de la negociación y

---

<sup>34</sup> Ya comenta la necesidad de su introducción en el aula WHITE, J.B., *The legal imagination*, University of Chicago Press, Chicago, 1985.

<sup>35</sup> BLAUSTON, B., “Teaching evidence: storytelling in classroom”, *The American University Law Review*, vol. 41, 1992, pp. 456-476.

<sup>36</sup> Los *case stories* son los relatos de casos clásicos y el *storytelling through literature* son las narraciones que toman como modelo historias literarias. Sobre ambas, se construyen otras variaciones como las *metaphorical stories* o historias figuradas para explicar instituciones muy complejas; las *war stories*, para aquellos relatos que se trabajan una vez los alumnos hayan estudiado y analizado el principio jurídico o doctrina de aplicación; y las *sharing stories*, que permiten construir a partir de relatos individuales una historia compleja con diversos puntos de vista. Para mayor abundamiento, *vide* STESLOW, D. M. y GARDNER, C., “More than one way to tell a story: integrating storytelling into your law course”, *Journal of Legal Studies Education*, vol. 28, n. 2, 2011, pp. 249 y ss.

mediación procesal<sup>37</sup>; o se construye una ciudad virtual donde existen diversos organismos públicos y privados con los que interactúa el estudiante simulando diferentes transacciones y relaciones jurídicas, bajo un hilo narrativo conductor<sup>38</sup>. Un proyecto similar se ha estado llevando a cabo en Italia, en la Universidad de Salerno, pero son evidentes las dificultades técnicas y económicas que suponen llevar a término este tipo de propuestas en Europa<sup>39</sup>.

En España, EXPÓSITO GÁZQUEZ y CRUZ RAMBAUD han propuesto recientemente la utilidad del *Storytelling* para presentar los objetivos del programa de distintas asignaturas de Derecho y Finanzas, un apartado que suele resultar abstracto e ininteligible para la mayoría de los estudiantes, sin llegar a comprender el verdadero alcance de los contenidos interdisciplinarios de la asignatura en el futuro desarrollo profesional de los egresados<sup>40</sup>. En cambio, RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, PÉREZ

---

<sup>37</sup> Como los proyectos *Civil Obiezion!* en STESLOW, D.M. y GARDNER, C., *op. cit.*, pp. 250 y ss., y *Fishbowl Online Role-Play* en DOUGLAS, K. y JOHNSON, B., "Legal Education and E-Learning: Online Fishbowl Role-Play as a Learning and Teaching Strategy in Legal Skills Development", *eLaw Journal*, vol. 17, n. 28, 2010, pp. 40-46.

<sup>38</sup> Este interesante simulador virtual se conoce como *Transactional Learning Environment* y ha sido desarrollado por la Glasgow Graduate School of Law y el UK Centre for Legal Education. Al respecto MAHARG, P., *Transforming legal education: learning and teaching the law in the early twenty-first century*, Ashgate Publishing Limited, Hampshire, 2007, pp. 153-261.

<sup>39</sup> Sobre el proyecto eJRM "electronic Justice Relationship Management" y su sistema de mediación jurídica en línea véase CAPUANO, N. *et al.*, "A storytelling learning model for legal education", en *International Conference e-Learning*, 2014, pp. 31-35 <https://eric.ed.gov/?id=ED557257> (última consulta, 25 de febrero 2024).

<sup>40</sup> EXPÓSITO GÁZQUEZ, A. y CRUZ RAMBAUD, S., "Uso del storytelling para la divulgación de los objetivos de aprendizaje en asignaturas de Derecho y Finanzas", en ANGLÈS JUANPERE, B. y ROVIRA FERRER, I. (coords.), *La*

DÍAZ o GONZÁLEZ HERNÁNDEZ y DELGADO RAMOS destacan su aplicación para la adquisición de competencias básicas y específicas del alumnado. En sus estudios, se aportan diferentes ideas de actividades a implementar en su introducción al aula universitaria de Derecho. Por ejemplo, para mejorar la oralidad y los escritos judiciales o comprender determinados conceptos que en los diccionarios jurídicos suelen definirse con otros términos de igual complejidad para un público poco avezado en la terminología jurídica, entrando en un bucle de incomprensión entre vocablos sin lograr entender correctamente ninguno<sup>41</sup>. Sin embargo, no parece haber constancia de la aplicación de esta técnica en la esfera de la docencia jurídica romanística.

#### **4. La aplicación en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla**

Desde la incorporación del crédito europeo (ECTS) al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la Universidad Pablo de Olavide promovió la experiencia piloto en la Facultad de Derecho y, específicamente, en la asignatura de Derecho romano, de poner en marcha un modelo de docencia adaptado al Plan Bolonia, con la

---

*docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Huygens Editorial, Barcelona, 2022, pp. 115-123.

<sup>41</sup> RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A., *op. cit.*, pp. 232-236; PÉREZ DÍAZ, R., “La utilización del storytelling on line como metodología activa del Grado en Derecho”, en ROMERO GARCÍA, C. y BUZÓN GARCÍA, O. (coords.), *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 1500-1518; GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, E. y DELGADO RAMOS, D., “La enseñanza del Derecho a través de la técnica del storytelling”, *Revista Docencia y Derecho*, n. 18, 2021, pp. 137-152.

modificación que ello suponía de toda la estructura y programación de la asignatura. De esta forma, se abandona la exclusividad de la clase magistral y se incorporan el uso de recursos digitales, como presentaciones PowerPoint y enlaces a webs complementarias, y el uso de foros de consultas en el aula virtual. Pero no sólo eso. La evaluación del alumno a partir de ese momento no se basaría únicamente en la calificación de un examen final, sino que se evaluarían una serie de trabajos propuestos cuya tutorización y discusión se llevarían a cabo principalmente en sesiones prácticas con grupos reducidos—ahora denominadas Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (en lo sucesivo EPD)—, programadas en el cronograma de la Guía docente y valoradas en un 30% sobre el total de la calificación final<sup>42</sup>.

Tras la experiencia de la aplicación del nuevo modelo durante sus primeros años, se percibe la necesidad de acomodar la metodología aplicada a las carencias que se desprenden de los resultados obtenidos. Principalmente, se trata de abordar problemas como el posible desinterés y pasividad del alumnado por la asignatura, que la divisa a veces lejana, y su progresiva desconexión a medida que va avanzando el cuatrimestre y va acumulando gran cantidad de contenido impartido. En segundo lugar, se busca acercar al alumnado al uso de las fuentes jurídicas romanas. Éstas no sólo se utilizan en las EPD, sino que se incorporan en la docencia teórica de los contenidos, tomándolas como base para profundizar y

---

<sup>42</sup> GUERRERO LEBRÓN, M. y PERIÑÁN GÓMEZ, B., “El Derecho romano ante el crédito europeo: una propuesta de aplicación”, *RGDR*, n. 4, junio 2005, pp. 4-11.

desgranar las instituciones jurídicas correspondientes. En todo caso, el abordaje de las fuentes desde el punto de vista práctico obliga al estudiante a manejarlas directamente y comprenderlas, en castellano, a la par que incentiva su conexión con el léxico y el modelo de razonamiento lógico jurídico. Además, aunque las prácticas hayan sido diseñadas para ser resueltas individualmente, el profesor incentiva en el aula que los estudiantes trabajen y debatan con sus compañeros, lo que sin duda propicia el trabajo en equipo y mejora el nivel de comprensión de las relaciones jurídicas tratadas.

En este contexto, tomando como base la práctica tradicional del estudio de casos, en esta propuesta de innovación se ha venido aplicando un enfoque pedagógico de aprendizaje experiencial basado, por un lado, en la problematización jurídica de instituciones básicas del Derecho romano y por otro, en el uso del *Storytelling* para el estudio de esos casos problematizados. Así, a través de la utilización de la referida metodología de juego en el aula y la técnica narrativa del *Storytelling*, se estimula el aprendizaje activo y autónomo del alumnado mediante la resolución individual de casos prácticos basados en la problematización jurídica de la vida de uno o varios personajes en la antigua Roma. Por ejemplo, nuestro protagonista será Vesto, un liberto romano, cuyos avatares nos permitirán acercarnos de primera mano a las diferentes instituciones jurídicas, desde un punto de vista más práctico y cercano al alumno.

Para su realización, se organizan un total de ocho sesiones con grupos reducidos de una veintena de estudiantes a lo largo de un cuatrimestre – las referidas EPD –, que tienen lugar tras la explicación de la unidad didáctica correspondiente a la temática principal que se tratará de forma práctica. En ellas, se lee previamente el supuesto de hecho junto al alumnado, así como las fuentes jurídicas propuestas. Tras el tiempo establecido para el estudio de caso, cada alumno debe responder individualmente las cuestiones tipo test y de breve desarrollo apoyándose en las fuentes, a través de la plataforma virtual de la Universidad. Finalizado el plazo de resolución del caso y su entrega virtual, se procede al comentario de las cuestiones planteadas, potenciando la participación activa del alumno de forma individual o grupal y favoreciendo el debate.

Veamos ahora algunos ejemplos de aplicación de esta pedagogía narrativa, ya que abordarlos todos escapa a la extensión de este artículo. Huelga decir, como se podrá observar en los casos, que las cuestiones tratadas en cada una de las EPD no presentan un recorrido lineal por el índice temático de la asignatura, sino que se suelen entrelazar argumentos de diversa índole para familiarizar al alumno con la variedad del Derecho y los muchos problemas que pueden confluir al mismo tiempo.

\* Ejemplo número 1:

## Vida de Vesto I

Vesto había sido un hábil esclavo hasta que su antiguo dueño lo manumitió, inscribiéndolo en el censo, a la edad de catorce años. Decidió entonces poner un pequeño negocio de venta de objetos ajenos de segunda mano, muy popular entre los jóvenes. Tenía dinero y era un próspero empresario, así que decidió asociarse con Orbiana, que era de *Hispalis*, y Seyo, que era galo, para poner en marcha un gran almacén, con agentes a comisión en toda Italia. Tras unos años, su éxito fue tal que se dedicaron a prestar dinero.

- Conteste a las cuestiones propuestas, teniendo en cuenta cuando proceda los siguientes textos:

- D. 4,4,1,3 (*Ulp. 11 ad ed.*): Y por eso hoy hasta esa edad (25 años) se gobierna a los adolescentes con el auxilio de unos curadores, y no deberá encomendárseles antes la administración de sus bienes, aunque administren bien su patrimonio.

- Gai. 3,154: Pues esta sociedad a la que nos referimos, es decir, la que se contrae por el simple consenso, es sin duda de Derecho de gentes; por eso existe entre todos los hombres por razón natural.

- Gai. 3,90: [...], la entrega en mutuo tiene lugar propiamente con las cosas que se calculan por el peso, el número o la medida [...] para que se hagan de los que las

reciban y nos sean devueltas más tarde no las mismas, sino otras de la misma naturaleza.

En este supuesto, las instituciones a tratar serán primeramente la manumisión, los tipos y sus efectos. Al respecto, los alumnos deberán resolver cuestiones como ¿cuál es la condición de Vesto tras su manumisión?; ¿es indiferente el modo de manumisión empleado por el dueño?; ¿podía Vesto ejercer el comercio con toda libertad? o ¿hubiera podido realizar esta actividad si fuese aún esclavo? En ellas, subyacen otros aspectos a resolver referentes a la curatela de varones menores de 25 años o el concepto de responsabilidad adyecticia. En segundo lugar, se proponen preguntas sobre los negocios que lleva a cabo Vesto: ¿cuál es el contrato más frecuente en el primer negocio abierto por Vesto?; ¿de quién o quiénes eran los beneficios obtenidos en el primer negocio emprendido por Vesto?; ¿qué contrato celebró Vesto con Orbiana y Seyo?; ¿qué contrato celebra Vesto con sus agentes en Italia?; ¿qué contrato celebra Vesto con sus prestatarios? Así, se estudian los elementos fundamentales de los contratos de compraventa, sociedad, mutuo y arrendamiento de servicios (y su distinción con el mandato), y se refuerza el concepto de capacidad jurídica y obrar.

\* Ejemplo número 2:

### Vida de Vesto II

La dinastía Flavia había devuelto la tranquilidad a Roma, pero Vesto y Orbiana llevaban una vida empresarial

bastante agitada, por lo que Seyo decidió abandonar los negocios comunes. En su lugar entró Fares, quien traía nuevas ideas. Entre ellas estaba prestar dinero a hijos de familia, a espaldas de sus padres, por lo que podrían obtener un alto interés. En esos tiempos, cuando contaba ya con veinte años, Vesto conoció a la bella Claudia y su vida cambió. Se casó mediante una *coemptio* y tuvo dos hijos, Marco y Julia. Además, Claudia recibió una cantidad importante de dinero a la muerte de su padre.

- Conteste a las cuestiones propuestas, teniendo en cuenta cuando proceda los siguientes textos:

- D. 17,2,4 (*Mod. 3 reg.*): Se disuelve (la sociedad) por renuncia, por muerte, por capitidiminución o por insolvencia.

- D. 14,6,1 pr. (*Ulp. 29 ad ed.*): El sc. Macedoniano dijo lo siguiente: “[...] se estimó procedente que no se diese acción a quien prestó dinero a un hijo de familia, ni aún después de la muerte del padre bajo cuya potestad hubiese estado, para que supiesen los que, con pésimo ejemplo, prestaban dinero a interés que ningún hijo de familia iba a pagar después de la esperada muerte de su padre”

- Gai. 1,109: Bajo potestad suelen estar los varones y las mujeres; en poder marital, en cambio, sólo están las mujeres.

En el segundo episodio de la vida de nuestro personaje, se retoma el contrato de sociedad como hilo conductor para comenzar

el cuestionario con la disolución de la sociedad, sus efectos y las acciones ejecutables en caso de deudas pendientes, así como con cuestiones sobre el nuevo negocio emprendido por Vesto: ¿qué efecto tiene el abandono de Seyo del contrato de sociedad?; en caso de existir deudas entre los socios, ¿cómo se reclaman?; la entrada de Fares en el contrato, ¿requiere un nuevo contrato? Sobre el mutuo a hijos de familia, se realiza un enunciado parcial (“El mutuo de dinero a hijos de familia:”), el cual ha de ser completado con alguna de las respuestas propuestas: a. Está prohibido siempre. b. Está prohibido, aunque el padre esté de acuerdo. c. Está desprotegido procesalmente, como regla general. d. No es objeto de regulación jurídica. Por último y siguiendo con preguntas test incompletas, pasamos al Derecho de familia para tratar la institución del matrimonio y sus efectos, reflexionar sobre la repercusión de la *manus maritalis* en ámbito patrimonial y recordar cómo afecta la emancipación al hijo y a la hija de familia.

\*Ejemplo número 3:

### Vida de Vesto III

Tras recibir la herencia de Claudia, la vida de Vesto cambió sustancialmente, de manera que dejó a un lado los dudosos negocios crediticios y se dedicó a gestionar su nuevo patrimonio. Junto al dinero, recibió una gran finca sobre la que pasaba un camino y en la que podían entrar a pastar los animales del vecino, en días alternos. Dicha finca tenía además otro propietario, Mevio, que había adquirido su parte de un

coheredero. Además, en la herencia se incluyó un legado a favor de Ticio, a quien debía entregar todos los años un cubo de estiércol.

- Conteste a las cuestiones propuestas, teniendo en cuenta cuando proceda los siguientes textos:

- D. 8,4,12 (*Paul. 15 ad Sab.*): Cuando un fundo sirve a otro, vendido el fundo le siguen las servidumbres; [...].

- Gai. 2,22: Son *res mancipi* las que se transmiten a otro mediante *mancipatio*, por lo que son denominadas *res mancipi*.

- D. 30,54 pr. (*Pomp. 8 ad Sab.*): Los legados torpes, que se escriben más bien para difamar al legatario por el odio del disponente, se tienen por no escritos.

El último episodio que comentamos es la tercera parte de esta saga que mostramos como ejemplo, en la que Claudia recibe una cuantiosa herencia por vía testamentaria, lo que trae consigo nuevos escenarios sobre los que trabajar: una finca en copropiedad y un legado probablemente nulo. Ahondando en estos puntos, el estudiante responderá a preguntas test incompletas en las que repasará los fundamentales conceptos de propiedad y posesión, derechos reales como la servidumbre y sus respectivas acciones, y las problemáticas que pueden surgir entorno a la copropiedad. Al mismo tiempo, se van adelantando algunas nociones sobre el Derecho sucesorio, como el tipo de herencia, los efectos que tiene sobre el heredero y la tipología de los legados.

## 5. Conclusiones

La experiencia de este proyecto de innovación didáctica proporciona una mejora sobre los siguientes aspectos. Como estrategia para propiciar la participación e interés en el seguimiento de la asignatura, se ha demostrado que esta propuesta genera un ambiente de aprendizaje colaborativo que favorece la discusión y el debate en la búsqueda de respuestas y soluciones a los casos prácticos. El alumnado interactúa de manera lúdica y motivadora con el contenido de cada caso práctico, estimula su participación activa y compromiso en el proceso de aprendizaje de la asignatura.

Por otra parte, entre las posibles dificultades en su puesta en práctica, los obstáculos percibidos desde su implantación en el aula han sido muy reducidos, reportando buenos resultados desde el inicio. Sin embargo, al tratarse de un sistema de EPD que exige continuidad y asistencia obligatoria, el principal problema detectado reside en la ausencia del alumno (por motivos justificados) a alguna de las sesiones, lo que puede implicar que se desligue del relato y le resulte más complejo encarar el siguiente episodio. Aun así, abordar la clase práctica con grupos reducidos permite descubrir estos inconvenientes a tiempo e intentar solventarlos con mayor agilidad, como así se hace en estos casos. La solución es realizar al inicio de la clase un breve repaso del episodio anterior entre el profesor y

alumnado colaborativamente, poniendo al día al ausente, recordando lo acontecido en la sesión previa y asentando los conocimientos aprendidos en ella.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos en el programa docente es posible apreciar una tendencia generalizada de aprehensión y asimilación de los conceptos, resultando más asequibles y significativos tras la culminación de los ejercicios prácticos<sup>43</sup>. Esta experiencia de aprendizaje significativo trae consigo una actitud reflexiva y crítica, lo que comporta a su vez una mayor comprensión de las instituciones jurídicas y retención de conocimientos a largo plazo. Así mismo promueve el desarrollo de habilidades clave para la formación del futuro jurista, como el pensamiento crítico, la argumentación jurídica y la resolución de problemas.

Para el docente este modelo de enseñanza y aprendizaje alternativo ha logrado ser una herramienta eficaz al proporcionar un *feedback* inmediato en las EPD, detectando en tiempo real las carencias y errores de comprensión, lo que permite una reacción rápida para adaptarse al nivel del alumnado y sus necesidades. En este proceso también ha contribuido la utilización de plataformas *e-learning* para la evaluación de los contenidos, que proporcionan una corrección automática e inmediata. En cuanto al equipo docente, estas actividades permiten simultanear y homogeneizar los contenidos para el conjunto de los alumnos que se reparten en

---

<sup>43</sup>También lo percibe así LÓPEZ-RENDO, C., *et al.*, *op. cit.*, 2021, pp. 625 y ss.

distintos grupos, lo que facilita la sustitución entre profesores en caso de cualquier inesperada eventualidad y la realización de un examen final de la materia con características comunes.

## 6. Bibliografía

- ALBA FERRÉ, E. y MORENO BLESA, L., “El aula jurídica invertida”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (coords.), *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, Huygens Editorial, Barcelona, 2019, pp. 351-365.
- BERNAD SEGARRA, L. y BUIGUES OLIVER, G., “Las nuevas metodologías en la enseñanza del Derecho: una experiencia práctica en el campo del Derecho romano”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n. 9, enero 2014, pp. 89-112.
- BLAUSTON, B., “Teaching evidence: storytelling in classroom”, *The American University Law Review*, vol. 41, 1992, pp. 453-484.
- BLISSENDEN, M., “The emerging use of storytelling as an alternative teaching methodology to the appellate case law method”, *Nottingham Law Journal*, vol. 19, n. 1, 2010, pp. 12-21.
- BRAVO BOSCH, M.J., “Las nuevas metodologías docentes en relación con el Derecho romano”, en *Univest08*, 2008, pp. 1-19.  
<https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/850/130.pdf?sequence=1>  
(última consulta, 10 de febrero de 2024).
- CAÑIZARES NAVARRO, J.B., “Metodologías activas (antiguas y ¿recientes?) y recursos audiovisuales para la didáctica

- universitaria: experiencia en Derecho romano y en Historia del derecho”, en ROMERO GARCÍA, C. y BUZÓN GARCÍA, O. (coords.), *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 1440-1462.
- CAPUANO, N. *et al.*, “A storytelling learning model for legal education”, en *International Conference e-Learning*, 2014, pp. 29-36 <https://eric.ed.gov/?id=ED557257> (última consulta, 25 de febrero 2024).
  - CARDOZO, B.N., “Law and literature”, *Yale Review*, vol. 14, 1925, pp. 699-718.
  - CLEMENTE FERNANDEZ, A.I. “El Derecho Romano y el jurista europeo”, *RIDROM*, n. 31, octubre 2023, pp. 114-158.
  - DOUGLAS, K. y JOHNSON, B., “Legal Education and E-Learning: Online Fishbowl Role-Play as a Learning and Teaching Strategy in Legal Skills Development”, *eLaw Journal*, vol. 17, n. 28, 2010, pp. 28-46.
  - ESCALANTE BARRETO, E. *et al.*, *Prácticas pedagógicas en la enseñanza del Derecho: experiencias constructivistas para la transformación de la cultura jurídica y la innovación en el aula de clases*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2018.
  - EXPÓSITO GÁZQUEZ, A. y CRUZ RAMBAUD, S., “Uso del storytelling para la divulgación de los objetivos de aprendizaje en asignaturas de Derecho y Finanzas”, en ANGLÈS JUANPERE, B. y ROVIRA FERRER, I. (coords.), *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Huygens Editorial, Barcelona, 2022, pp. 115-123.

- FUERTES, A. *et al.*, “Uso de herramientas de respuesta de audiencia en la docencia presencial universitaria. Un primer contacto”, en *Actas de las XXII Jenui. Almería, 6-8 de julio 2016*, 2016, pp. 261-268  
<https://www.uv.es/grimo/publications/jenui2016.pdf>(última consulta, 22 de febrero 2024).
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, E. y DELGADO RAMOS, D., “La enseñanza del Derecho a través de la técnica del storytelling”, *Revista Docencia y Derecho*, n. 18, 2021, pp. 137-152.
- GUERRERO LEBRÓN, M. y PERIÑÁN GÓMEZ, B., “El Derecho romano ante el crédito europeo: una propuesta de aplicación”, *RGDR*, n. 4, junio 2005, pp. 1-15.
- KAPLIN, W.A., “Problem solving and storytelling in Constitutional Law courses”, *Seattle University Law Review*, vol. 21, 1998, pp. 885-906.
- KAPP, K., *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*, John Wiley & Sons, San Francisco, 2012.
- LEVIT, N., “Legal storytelling: the theory and the practice—reflective writing across the curriculum”, *The Journal of the Legal Writing Institute*, vol. 15, 2009, pp. 259-283.
- LÓPEZ GARCÍA, C. y JIMÉNEZ OCAÑA, M., “Diseño y creación de presentaciones eficaces: Recursos y herramientas”, en *Proyecto OpenCourseWare-UNIA*, 2017, pp. 1-15

<https://dspace.unia.es/handle/10334/3860> (última consulta, 20 de febrero 2024).

- LÓPEZ GÜETO, A., “El método del caso aplicado a la enseñanza del Derecho romano”, *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, n. 12, 2018, pp. 1-14.
- LÓPEZ-RENDON, C., *et al.*, “Instrumentos de innovación docente en la enseñanza-aprendizaje del Derecho romano”, *RIDROM*, n. 23, octubre 2019, pp. 454-491.
- LÓPEZ-RENDON, C., *et al.*, “Nuevas tecnologías, nuevos recursos para la enseñanza aprendizaje en el Derecho Romano”, en *XI Jornadas de Innovación Docente 2018. Innovar la docencia hacia la igualdad de género. Creando espacios para compartir experiencias*, Universidad de Oviedo, Oviedo, 2020, pp. 201-209.
- LÓPEZ-RENDON, C., *et al.*, “Simulación de juicios, bases de datos y gamificación en Derecho romano”, *RIDROM*, n. 26, abril 2021, pp. 575-638.
- MAHARG, P., *Transforming legal education: learning and teaching the law in the early twenty-first century*, Ashgate Publishing Limited, Hampshire, 2007.
- MARCZEWSKI, A., *Gamification: a simple introduction and a bit more*, 2013.
- MCKENZIE, S.C., “Storytelling: a different voice for Legal Education”, *Kansas Law Review*, vol. 41, 1992, pp.251- 269.
- MEYER, P. N., *Storytelling for lawyers*, Oxford University Press, New York, 2014.

- MUÑOZ CATALÁN, E., “Metodologías activas para un aprendizaje del Derecho romano basado en problemas: herencia, dote y régimen económico del matrimonio romano”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n. 8, junio 2013, pp. 86-98.
- MURILLO VILLAR, A., “Nuevas perspectivas para la enseñanza del Derecho romano en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, *RIDROM*, n. 1, octubre 2008, pp. 268-308.
- NÚÑEZ LÓPEZ, A., *¡Será mejor que lo cuentes! Los relatos como herramientas de comunicación. Storytelling*, Ediciones Urano, Barcelona, 2007.
- PÉREZ DÍAZ, R., “La utilización del storytelling on line como metodología activa del Grado en Derecho”, en ROMERO GARCÍA, C. y BUZÓN GARCÍA, O. (coords.), *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 1500-1518.
- PERIÑÁN GÓMEZ, B., “Docere Pestis Tempore: enseñar Derecho romano en tiempos de pandemia”, en ADAME GODDARD, J. (ed.), *50 años de historia de la Facultad de Derecho. Universidad Panamericana II*, Universidad Panamericana, Ciudad de México, 2022, pp. 117-137.
- PERIÑÁN GÓMEZ, B., “El Derecho romano en el primer manual jurídico en lengua castellana: Francisco Bermúdez de Pedraza y *Arte legal para estudiar la ivrisprudencia (1612)*”, *Anuario de Historia del Derecho Español*, n. 93, 2023, pp. 551-590.

- PRIETO MARTÍN, A., “Flipped classroom o aula invertida”, en SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. (coord.), *#Dienlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red*, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, 2021.
- PRIETO, A.*et al.*, “Effectiveness of the flipped classroom model in university education: a synthesis of the best evidence”, *Revista de Educación*, vol. 391, 2021, pp. 249-177.
- PRIETO, A.*et al.*, “Nuevas combinaciones de aula invertida con just in time teaching y análisis de respuestas de los alumnos”, *RIED Revista Iberoamericana Educación a Distancia*, vol. 21, n. 1, 2018, pp. 175-194.
- RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A., “El proceso es un cuento: el storytelling en la docencia del Derecho procesal”, *Reduca (Derecho). Serie Derecho Procesal*, vol. 5, n. 1, 2014, pp. 225-239.
- ROSALES STATKUS, S.E., *Uso del relato digital (digital storytelling) en la educación. Influencia en las habilidades del alumnado y del profesorado*, Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante, 2015.
- SALMON, C., *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*, Ediciones Península, Barcelona, 2008.
- STESLOW, D.M. y GARDNER, C., “More than one way to tell a story: integrating storytelling into your law course”, *Journal of Legal Studies Education*, vol. 28, n. 2, 2011, pp. 249-271.
- TARANILLA GARCÍA, R., “La enseñanza de habilidades comunicativas para la práctica del derecho: la técnica narrativa en

- contextos judiciales”, *Revista de Educación y Derecho*, n. 6, abril-septiembre de 2012, pp. 1-25.
- TOLLER, F.M., “Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade de A Coruña*, n. 9,2005, pp. 921-941.
  - VARGAS VASSEROT, C., “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto para un piloto novel”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, n. 4, 2009, pp. 193-206.
  - WHITE, J.B., *The legal imagination*, University of Chicago Press, Chicago, 1985.
  - ZAERA GARCÍA, A.B. y POLO MARTÍN, R., “Feedback: interacción en el aprendizaje a través de la gamificación”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Huygens Editorial, Barcelona, 2020, pp. 129-136.