

LA SIMULACIÓN TIPO MINI-“MOOT COURT” COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN LA DOCENCIA DEL DERECHO SUSTANTIVO

The mini-moot court as an active methodology in the teaching of substantive law

Luis Corpas Pastor
Profesor de Derecho Civil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4655-532X>
lcorpas@uma.es
Universidad de Málaga

Recibido: 11 de octubre de 2023
Aceptado: 1 de febrero de 2024

RESUMEN

Este trabajo describe una práctica realizada con 65 estudiantes de una asignatura de 2º curso del doble grado “Derecho/ADE” de la Universidad de Málaga, combinando un escenario presencial y virtual mediante el Campus Virtual (CV) y TICs. Tras seleccionar 6 resoluciones judiciales de segunda instancia sobre indemnización por daños a escolares en horario escolar en centros educativos privados, se les facilitó el ECLI correspondiente a cada uno de los 12 equipos formados (6 equipos demandantes y 6 demandados). Todos los equipos localizaron la sentencia indicada y extrajeron los hechos y fundamentos de derecho de cada caso. Un solo equipo necesitó ampliación del plazo de entrega del escrito correspondiente. La actividad de simulación de juicio, en la que cada equipo argumentó sus posiciones, se realizó en el Aula Judicial de la Facultad de Derecho. A continuación, se evaluó cuantitativa y cualitativamente dicha actividad, a través de un cuestionario elaborado con *Google forms*. La práctica totalidad del estudiantado encontró positiva o muy positiva la actividad para su aprendizaje y un alto porcentaje la percibe como divertida. Como conclusión, el *Role Play* en cualquiera de sus dimensiones, incluida la simulación tipo *mini-moot court*, fomenta el trabajo en equipo y el aprendizaje divertido.

PALABRAS CLAVE

gamificación, TICs, juicio simulado, evaluación, derecho.

ABSTRACT

This paper describes a practical class carried out with 65 students of a 2nd-year subject of the double degree “Law/Business Administration” at the University of Malaga, combining a face-to-face and virtual scenario through the Virtual Campus (CV) and ICTs. After selecting 6 second-instance judicial decisions on “compensation for damages to schoolchildren during school hours in private educational centers”, the ECLI corresponding to each of the 12 teams formed (6 plaintiff teams and 6 defendants) were provided. All the teams located the indicated sentence and extracted the facts and legal foundations of each case. Only one team required an extension of the deadline for the delivery of the corresponding document. The mock trial activity, in which each team argued their positions, was held in the Judicial Classroom of the Faculty of Law. Next, said activity was evaluated quantitatively and qualitatively, through a questionnaire prepared with *Google forms*. Almost all of the students found the activity positive or very positive for their learning and a high percentage perceived it as fun. As a conclusion, the *Role Play* in any of its dimensions, including the *mini-moot court* type simulation; encourages teamwork and fun learning.

KEYWORDS

gamification, ICTs, mock trial/mini-moot court, evaluation, law.



Sumario: 1. Introducción. 1.1. La teorización en la docencia del Derecho y su orientación práctica actual. 1.2. La docencia del Derecho enfocada a la adquisición de competencias. 1.3. La simulación en la enseñanza del Derecho. 1.4. El papel del profesorado en la enseñanza actual del Derecho. 1.5. Hacia la gamificación en la enseñanza del Derecho. 1.6. La evaluación. 1.7. Propósito y Objetivos. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Es un hecho notorio que la Universidad española, en general, se ha enfocado tradicionalmente más a la teoría que a la práctica, salvo excepciones ligadas fundamentalmente a las ciencias experimentales o relativas a la salud, tales como la Ingeniería o la Medicina. Sin embargo, tradicionalmente en España, a diferencia de los países del *common law* donde prima un enfoque eminentemente práctico, la enseñanza universitaria en el campo de las Ciencias Jurídicas arrastra un enfoque todavía demasiado teórico, quizás influenciada no solo por el sistema educativo, como acabamos de exponer; sino también por el propio sistema jurídico codificado y la tradición jurídica romanista del Ordenamiento en nuestro país.

1.1. La teorización en la docencia del Derecho y su orientación práctica actual

En la actualidad, todavía inunda nuestras aulas una excesiva teorización en la docencia del Derecho, pese a la revolución que supuso la irrupción primero de la Declaración de Bolonia, “escenario participativo en el que los alumnos dejan de ser meros receptores de información, para pasar a ser agentes activos” (GARRIDO JUNCAL, 2022, 70), —y, posteriormente, Lovaina—, hace ya más de una década, transformando ese modelo tradicional de aprendizaje “basado en la acumulación de conocimientos, hacia un modelo basado en la adquisición de competencias” (ZAMORA ROSELLÓ, 2010, 95). Irrupción que contó con reticencias iniciales, como relataba premonitoriamente PERALTA CARRASCO (2011), desde su experiencia temprana como Coordinador del Grado en Derecho de la Universidad de Extremadura, cuando apuntaba

la importante corriente de profesores de Derecho que han manifestado su clara oposición a la implantación del llamado Plan Bolonia, respecto de los estudios de Derecho, máxime al llamado coste «0», e incluso a coste negativo dado el esfuerzo de muchos profesionales docentes en su cada vez más apretada carga docente compuesta por tareas de docencia y tutorías cada vez más gravosas y abundantes, y todo ello en detrimento del tiempo dedicado a su labor investigadora. (616).

Durante estos años, este cambio se ha ido implantando no sólo en el ámbito de las Ciencias Jurídicas sino también en la enseñanza universitaria en general, pero con diferentes velocidades. La realidad es que el enfoque práctico ha llegado con menor celeridad al ámbito de la enseñanza pública de las Ciencias Jurídicas, probablemente por lo ya apuntado, pero también porque el estudiantado “se manifiesta remiso al estudio mediante el proceso educativo de profundización personal y aproximación al estudio de las distintas materias” demandando la concreción del material de estudio plasmado en “un manual, unos apuntes, o cualesquiera otro medio ajeno al estudio y búsqueda de la información por sí mismo” (PERALTA CARRASCO, 2011, 618).

Pero, como afirma SIGÜENZA LÓPEZ (2021), la teoría y la práctica en el modelo de aprendizaje del Derecho “no son realidades divergentes sino, por el contrario, complementarias y necesarias”; donde “transmitir adecuadamente los conocimientos” no es sino una “constante en todo profesor universitario inquieto por el aprendizaje de sus alumnos”.

1.2. La docencia del Derecho enfocada a la adquisición de competencias

Cierto es que, actualmente, los planes de estudio del Grado en Derecho incluyen siempre competencias prácticas, como también se incluían tradicionalmente; aunque muchas veces de forma implícita en los programas docentes de Derecho anteriores y en sus correspondientes sistemas de evaluación. Sin embargo, en los planes de estudio vigentes, se incide explícitamente en la importancia de la adquisición de competencias generales, básicas y específicas relacionadas con aspectos prácticos del Derecho en general y el Derecho Civil en particular (VÁZQUEZ RUANO y MARÍN CÁCERES, 2020), incluyendo técnicas como el “aprendizaje colaborativo” y la simulación.

Parece un tema nuevo, pero recordando a Jhering¹, la tradición romanista en el estudio de los conceptos fue una constante hasta bien entrado el Siglo XIX en Alemania (con el influjo que ello tuvo en la enseñanza tradicional europea y por ende, en España, que andaba alejada totalmente del sistema anglosajón). Como recuerda SCHUMAN BARRAGÁN (2022, 424), la “incorporación de juicios simulados no supone innovación docente” porque forman parte de la historia de la docencia del derecho:

Desde el siglo XVI hasta buena parte del XVIII en las facultades de leyes se enseñaba principalmente Derecho romano y canónico. El estudio de las Leyes del Reino se consideraba propio de los juristas prácticos. Este vacío en el plan de estudios tenía como consecuencia que la obtención del título académico no habilitaba directamente para el ejercicio de la abogacía. El recién egresado de la facultad tenía que hacer un periodo de prácticas en un despacho de abogados y superar un examen ante las audiencias, chancillerías o el Consejo de Castilla. Esto le permitía obtener los conocimientos y competencias necesarios y, con ello, «habilitarse» para el ejercicio de la profesión de abogado. Es a partir del siglo XVIII cuando se intensifica la presión para implantar el estudio de las Leyes del Reino en la universidad. Este fenómeno se potencia en el último tercio de siglo con la creación de las primeras cátedras de Derecho real. Es así a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX cuando tras la progresiva consolidación del estudio del Derecho patrio en los planes de estudio se introducen los primeros estudios procesales «en forma de práctica forense». [...]

¹ N.B. Ya en 1884 JHERING afirmaba que la teoría romanística en la enseñanza dogmática del derecho “debe y tiene que reformarse; no puede continuar por la senda que ha seguido hasta ahora [...] la enseñanza universitaria puede remediar este mal: mediante ejercicios prácticos. Quien no los conozca por experiencia propia, sea estudiante o profesor, no puede permitirse juicio alguno sobre ellos. [...] Yo mismo pude comprobarlo en buena medida cuando era estudiante. Sólo comprendí cabalmente la ciencia del derecho al hacer los trabajos prácticos de derecho civil, que dirigía Thöl, quien fue en Gotinga mi profesor, y más tarde mi colega y amigo inolvidable. Estos trabajos dieron a mi vida universitaria un vuelco fundamental. [...] Esa experiencia pude repetirla luego como profesor con mis propios alumnos y la repito de nuevo”. Cfr. VON JHERING, R. (1987). *Bromas y veras en la ciencia jurídica*, Civitas, 269-286.

La historia demuestra en qué medida la simulación de juicios forma parte del «ADN» de las enseñanzas del Derecho procesal en la universidad española. La formación del estudiante a través de ellos y, en concreto, mediante la redacción de escritos procesales y la exposición oral de la defensa es una realidad en la formación universitaria cuando menos desde el plan de estudios de 1807. (420-423).

1.3. La simulación en la enseñanza del Derecho

Siguiendo a FACH GÓMEZ Y RENGEL (2014, 33), a través de la simulación de juicios es posible adquirir competencias porque se suelen desarrollar dos de las actividades jurídicas esenciales como “competencias transversales ganadas a través del trabajo cooperativo: la elaboración de escritos y la presentación de argumentos orales”.

Si bien es cierto que la simulación de juicios y el uso didáctico del aula judicial durante el curso es una técnica de innovación docente especialmente apta “para alumnos que se adentran en el estudio tanto de nuestro derecho procesal civil como de nuestro derecho procesal penal” (SIGÜENZA LÓPEZ, 2021, 397-404), también es esperable que el estudiante adquiera conocimientos de derecho sustantivo, que, en el aspecto elegido en este trabajo (responsabilidad civil por hecho ajeno), es difícil enfocarlo de forma teórica únicamente.

1.4. El papel del profesorado en la enseñanza actual del Derecho

En relación al proceso educativo, y específicamente en la evaluación formativa, la doctrina es unánime en resaltar la importancia que tiene el profesorado en la transformación de la docencia universitaria, haciéndolo más ameno, e incluso divertido, a través de *moot courts*, elaborando, por ejemplo, “materiales «ficticios» sobre los que los alumnos van a trabajar para preparar las simulaciones de juicio” (TORMOS PÉREZ, 2022, 141).

En un trabajo anterior (CORPAS, 2022, 101), exponíamos la necesidad de un cambio de modelo educativo “centrado en el papel que los docentes puedan tener” en el proceso de enseñanza/aprendizaje que implica una comunicación entre éstos y el estudiantado, dentro del marco de un sistema educativo convencional. Este proceso tiene como objetivo principal la comprensión por parte del estudiantado de un mensaje educativo (el aprendizaje), considerando diferentes aspectos, tales como la diversidad del alumnado y sus diferentes contextos o estilos de aprendizaje. Al finalizar, el profesorado obtiene una retroalimentación a través de la evaluación. En aquél trabajo, apuntábamos que “el futuro de la educación pasa por hacerla divertida, a través de juegos que motiven al alumnado en el aprendizaje”, contando con las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) porque “TODOS nos hemos convertido en docentes virtuales y [...] No importa tanto el currículum, cuanto la forma de desempeñar la docencia.” (CORPAS, 2022, 125).

1.5. Hacia la gamificación en la enseñanza del Derecho

En el binomio docencia/aprendizaje del Derecho, Soler García, *et al.* (2022) defienden la importancia del papel del docente precisamente en la implantación de técnicas docentes como los “moot courts”,

juicios simulados donde, a partir de un caso práctico, cada equipo asume un rol —demandante y demandado—, sobre la base del cual deben preparar, exponer y defender sus argumentos jurídicos (162).

Lo verdaderamente importante, bajo nuestro punto de vista, consiste no ya en que pueda tener un impacto positivo en los resultados de aprendizaje; sino que dicho aprendizaje sea efectivo. Esto implica que la gamificación probablemente sea una forma de aumentar la participación del alumnado y generar cambios positivos en su actitud frente al binomio docente/discente.

No se trata de algo nuevo, pero sí novedoso porque todavía la gamificación no ha entrado de lleno en nuestras aulas. FACH GÓMEZ y RENGEL (2014) ya avanzaban la importancia que podrían adquirir ciertas experiencias prácticas, como por ejemplo las relativas a simulación de juicios en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en España, a partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a ese trabajo nos remitimos para un mayor conocimiento del origen y variantes del término *moot courts*, nacido principalmente en Estados Unidos y países anglosajones que por diversos motivos ha ido intensificándose en otros países latinoamericanos y en Universidades principalmente privadas en nuestro entorno. Las autoras explicaban que, en el contexto de la enseñanza de Ciencias Jurídicas, el término “moot” significa ficticio, distinguiendo diversas variantes.

En el ámbito universitario, el *moot practice* supone la participación de estudiantes de derecho en concursos jurídicos que implican la preparación, exposición y defensa legal de un caso legal ante un tribunal ficticio. Estos concursos pueden ser “internos” o “interscholastic”, según participen en él alumnos bien de una misma universidad o bien de varias universidades, nacionales o extranjeras.

El país donde el *moot practice* se halla más firmemente implantado es los Estados Unidos, de ahí el interés de analizar brevemente su ejemplo. Dejando a un lado —al tratarse de una experiencia más conocida en la Universidad españolas— las simulaciones judiciales que un profesor puede poner en práctica con sus estudiantes de derecho como un elemento más de las metodologías activas de enseñanza usadas sus clases regulares (denominadas *mini-moot court* por la doctrina estadounidense), [...] desgraciadamente no insertadas con carácter general en las universidades españolas (26-27).

En definitiva, la enseñanza actual del derecho privado pasa cada vez más por la resolución de problemas acudiendo a modelos donde prima el trabajo colaborativo “con simulación de roles” (GÓMEZ ASENSIO, 2022, 227).

1.6. La evaluación

Independientemente de lo anterior, el binomio de enseñanza-aprendizaje se basa en la comunicación, que es un proceso bidireccional que trae consigo la carga de la evaluación, retroalimentación imprescindible en ese diálogo educativo.

Es sabido que la evaluación tiene funciones específicas dependiendo del momento en que se realiza, como afirman PASEK DE PINTO y TERESA MEJÍA (2017). Así, la evaluación puede tener una finalidad predictiva o “directora” del proceso de aprendizaje. En ese caso, se llama “evaluación inicial y/o diagnóstica”. Cuando se realiza en momentos intermedios del proceso educativo, generalmente con la finalidad de controlar el proceso o de servir para

la formación del estudiantado, se denomina “evaluación formativa y/o procesual”, y si de identificar el nivel de competencia o de conocimientos teóricos o prácticos alcanzados al final del proceso, se puede denominar evaluación “final y/o sumativa” para “valorar los logros alcanzados por los estudiantes al final de un proceso con el fin de promover o certificar conocimientos y habilidades” (PASEK DE PINTO y TERESA MEJÍA, 2017, 178). Sin embargo, esta evaluación casi siempre se centra en el alumnado, y, rara vez en el profesorado. Además, muchas veces se olvida que deben evaluarse también otros aspectos como la satisfacción del estudiantado y su correlato: el desempeño docente.

1.7. Propósito y objetivos

Por este motivo, el propósito de este trabajo consiste en evaluar la satisfacción del alumnado con las actividades realizadas en el módulo de Responsabilidad extracontractual de la asignatura “Contratos y Responsabilidad extracontractual”, de segundo curso del doble grado en Derecho y Administración y Dirección de empresas de la Universidad de Málaga (ADE) y la verificación de la adquisición de las competencias generales y básicas y específicas, descritas en la correspondiente Guía Docente y por otra parte, recoger sus opiniones enfocadas hacia una mejora de la actividad docente.

Los Objetivos que nos hemos planteado en la realización de este trabajo comprenden los siguientes:

1. Contextualizar la muestra en cuanto a diversas variables (edad, género, curso matriculado, situación laboral, etc.)
2. Describir una actividad de *roleplay* realizada en el curso académico actual, en una asignatura de segundo curso del Doble grado Derecho-ADE de la Universidad de Málaga.
3. Evaluar las competencias adquiridas por el estudiantado a través de una actividad cooperativa de simulación.
4. Analizar el grado de satisfacción del estudiantado con la docencia en general, y con la actividad práctica realizada, en particular.

2. Método

Estudio descriptivo con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) realizado sobre una muestra de conveniencia (estudiantes matriculados en la asignatura Contratos y Responsabilidad extracontractual), sobre una actividad docente de extracción de hechos y fundamentos de derecho de seis sentencias de segunda instancia, seleccionadas previamente por el docente a través del buscador CENDOJ, relativas a responsabilidad por hecho ajeno (indemnización por daños a escolares en horario escolar en centros educativos privados), utilizando como palabras clave: “1903 CC”, “escolar” e “indemnización”.

La actividad se realizó combinando el escenario presencial y el virtual, tanto a través de Campus Virtual (CV), como de TICs. En primer lugar, a través del CV, se asignó el rol de demandante o de demandado a cada uno de los 12 equipos de trabajo, de forma que cada uno de los 6 grupos impares serían los demandantes, y los 6 pares, los demandados, como se describe en la Tabla 1.

TABLA 1

Relación de sentencias de segunda instancia y distribución de equipos de trabajo

Sentencia	Equipo demandante	Equipo demandado
Roj: SAP CA 1789/2022 - ECLI:ES:APCA:2022:1789	GR1-1	GR1-2
Roj: SAP L 607/2021 - ECLI:ES:APL:2021:607	GR1-3	GR1-4
Roj: SAP M 13755/2020 - ECLI:ES:APM:2020:13755	GR1-5	GR1-6
Roj: SAP PO 1603/2019 - ECLI:ES:APPO:2019:1603	GR2-1	GR2-2
Roj: SAP V 3690/2019 - ECLI:ES:APV:2019:3690	GR2-3	GR2-4
Roj: SAP V 3948/2017 - ECLI:ES:APV:2017:3948	GR2-5	GR2-6

Nota. Elaboración propia.

La primera tarea para el estudiantado, por tanto, consistió en una búsqueda autónoma de información ya que cada equipo de trabajo tuvo que localizar la sentencia indicada a través del CV.

A continuación, cada uno de los 12 grupos de trabajo extrajo los hechos y fundamentos de derecho de cada caso, estudiando las diversas soluciones jurídicas que se le había dado en primera y en segunda instancia a cada conflicto, para, posteriormente, elaborar cada equipo impar un escrito de demanda; realizado precisamente sobre esa base fáctica y jurídica extraída de la sentencia correspondiente. Ese escrito de demanda se entregó a través de una tarea creada en el CV.

Una vez finalizado el plazo de una semana concedido para la entrega del escrito de demanda, a través de correo electrónico, se le envió dicho escrito al primer integrante de cada equipo de trabajo par (GR1-2, GR1-4, GR1-6, GR2-2, GR2-4 Y GR 2-6); dándole también una semana de plazo a cada grupo demandado para que entregasen, a través del CV, su escrito de contestación.

Evalrados los escritos de demanda y de contestación, en sus aspectos fácticos y sustantivos, que no procesales (debido, obviamente, al curso donde se ubica esta asignatura), se señaló un día concreto para celebrar presencialmente los 6 juicios. Dicha actividad se llevó a cabo en el Aula Judicial de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga y en ella participó el grupo completo, de forma que cada estudiante integrado en su equipo, participó activamente desempeñando el rol asignado a su equipo en presencia del resto de los equipos de trabajo.

Finalmente, se llevó a cabo una evaluación *online* de la actividad, mediante un instrumento (cuestionario *Google Forms* alojado en *Drive*), al que se dio acceso libre a cada participante mediante un enlace *url* enviado por correo electrónico, y a través del CV y destinado a la recogida de datos relativos no solo a su satisfacción acerca de la actividad realizada (además de otros aspectos sobre el curso, la dinámica de clase y el desempeño del profesor), sino también a aspectos meramente contextuales, tales como edad, género, último curso matriculado, situación laboral, etc.

3. Resultados

Hay que hacer mención a que la Guía docente de la asignatura prevé que el grupo “grande” (65 estudiantes, de ellos, 44 mujeres y 21 hombres) se divida en dos grupos reducidos (GR) de prácticas (GR1 y GR2) durante la evaluación continua (método de evaluación en primera convocatoria ordinaria).

De un total de 72 personas matriculadas en la asignatura “Contratos y Responsabilidad Extracontractual”, 65 participaron en la evaluación continua, en primera convocatoria ordinaria en el curso 2022-2023. Para potenciar el trabajo en grupo, ambos GR se subdividieron a su vez en 12 equipos de trabajo compuesto por 5 estudiantes cada uno (excepcionalmente, 6). Es decir, se formaron 6 equipos en cada GR, tal y como muestra la Tabla 1.

Cada uno de estos equipos de trabajo realizó la actividad de localización de las sentencias seleccionadas, y en la tarea de extracción de hechos y fundamentos de derecho de cada sentencia y redacción de los correspondientes escritos de demanda y contestación.

El 100% de los equipos localizó la sentencia seleccionada. Con ello, se tiene evidencia de la adquisición de las competencias generales siguientes, previstas en la Guía docente de la asignatura (Competencias generales y básicas núm. 1.5., 1.9., 1.14); respectivamente:

- “Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.”
- “Aprender a utilizar las nuevas tecnologías de la sociedad del conocimiento, las principales herramientas informáticas e Internet como instrumento de trabajo en la obtención de información y en el tratamiento y la comunicación de datos para una gestión eficiente en el ámbito jurídico”.
- “Adquirir conocimientos básicos en investigación y metodología en el campo jurídico”.

Adicionalmente, el haber encontrado autónomamente la sentencia que les fue indicada (indicadas en la Tabla 1), prueba la adquisición de otras tantas competencias específicas, tales como las siguientes:

- “2.9. Utilizar las técnicas informáticas y las tecnologías de la información y las comunicaciones en el tratamiento de textos y para la búsqueda y obtención de información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía, etc.), así como herramientas de trabajo y comunicación.
- 2.18. Desarrollar la capacidad para la búsqueda, obtención y el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) y para aplicarlas en una cuestión jurídica concreta”.

Un sólo un equipo de trabajo requirió ampliación del tiempo para entregar su escrito, por lo que el 91,7% entregó su escrito de demanda o contestación en plazo. Ello parece indicar un alto compromiso del estudiantado con la actividad propuesta.

Además, el 100% extrajo los hechos y fundamentos de derecho de las seis sentencias que tuvieron que localizar a través del indicador ECLI, como se indica en la Tabla 1 y cada sentencia de segunda instancia fue analizada, de dos en dos, por los equipos correspondientes

(futuros demandantes y demandados), de forma que los equipos impares de cada GR (6 en total) redactaron un escrito de Demanda, relativa a la sentencia que se les asignó, tarea que entregaron a través del CV y que a su vez, fue remitida por el profesor mediante un *email* dirigido a cada equipo par correspondiente, quienes también entregaron sus escritos de Contestación a través del CV. Con ello, se tiene evidencia de la consecución de las siguientes competencias generales y básicas:

- “1.1 Ser capaz de tomar decisiones desde el conocimiento de la disciplina y la metodología jurídicas para el ejercicio profesional en el ámbito del Derecho.
- 1.2 Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- 1.2 Ser capaz de buscar, seleccionar, gestionar y analizar información jurídica y sintetizar los argumentos de forma precisa, sobre la base de conocimientos sólidos de la argumentación jurídica.
- 1.3 Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- 1.6 Saber reconocer y analizar un problema en el ámbito jurídico, identificando sus componentes esenciales, y plantear una estrategia científica para resolverlo, adaptándose a nuevas situaciones.
- 1.7 Desarrollar la capacidad de análisis, de síntesis, de pensamiento crítico y responsable y de generación de nuevas ideas desde la reflexión personal en el ámbito jurídico.
- 1.8 Comprender y aportar argumentos sobre el Derecho como una disciplina sistemática y coherente.
- 1.11 Adquirir capacidad de organización, planificación y autoevaluación del propio trabajo con iniciativa y autonomía basadas en la evidencia y el conocimiento de la práctica jurídica y de desenvolverse en situaciones complejas, minimizando imprevistos y anticipándose al desarrollo de nuevas soluciones.
- 1.14 Adquirir conocimientos básicos en investigación y metodología en el campo jurídico.
- 1.16 Adquirir la capacidad de trabajar en equipo en el campo jurídico, comunicando las propias ideas de forma colaborativa y con responsabilidad compartida tanto en cada una de las diversas materias, como en el campo de las tareas que requieren una relación interdisciplinar, así como la capacidad para integrarse en empresas externas nacionales o internacionales y en un proyecto común destinado a la obtención de resultados”.

Además, el hecho de que el 100% del estudiantado participante extrajera los hechos y fundamentos de derecho de las sentencias que se les asignó, redactando los correspondientes

escritos de demanda y contestación, puede servir de indicador positivo de la adquisición de las siguientes competencias específicas:

- “2.1 Conocer y comprender los elementos, estructura, recursos, interpretación y aplicación del ordenamiento jurídico e interpretar las fuentes y los conceptos jurídicos fundamentales.
- 2.2 Conocer y comprender los mecanismos y procedimientos de resolución de los conflictos jurídicos, así como la posición jurídica de las personas en sus relaciones con la Administración y en general con los poderes públicos.
- 2.3 Conocer y saber aplicar los criterios de prelación de las fuentes para determinar las normas aplicables en cada caso, y en especial el de la conformidad con las reglas, los principios y los valores constitucionales.
- 2.4 Interpretar textos jurídicos desde una perspectiva interdisciplinar utilizando los principios jurídicos y los valores y principios constitucionales, sociales, éticos y deontológicos como herramientas de análisis.
- 2.5 Demostrar la capacidad de pronunciarse con una argumentación jurídica convincente sobre una cuestión teórica dada.
- 2.6 Resolver casos prácticos conforme al Derecho positivo vigente, lo que implica la elaboración previa de material, la identificación de cuestiones problemáticas, la selección e interpretación del dato de Derecho positivo aplicable y la exposición argumentada de la subsunción.
- 2.7 Manejar con destreza y precisión el lenguaje jurídico y la terminología propia de las distintas ramas del derecho: saber elaborar, exponer y defender una solución jurídicamente fundamentada, siendo capaz de redactar de forma ordenada y comprensible documentos jurídicos (informes, textos legales, contratos...), con un dominio adecuado de las habilidades orales y escritas propias de la profesión jurídica, todo ello, además, en orden a adquirir capacidad de creación y estructuración normativa.
- 2.9 Utilizar las técnicas informáticas y las tecnologías de la información y las comunicaciones en el tratamiento de textos y para la búsqueda y obtención de información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía, etc.), así como herramientas de trabajo y comunicación.
- 2.10 Comprender y valorar textos doctrinales sobre temas del ordenamiento jurídico vigente, así como los propios de la interpretación histórica y general del Derecho.
- 2.11 Adquirir la capacidad de elaborar un razonamiento crítico sobre las respuestas y soluciones del derecho vigente a las situaciones y los problemas planteados en la actualidad.
- 2.17 Percibir el carácter unitario del ordenamiento jurídico y la necesaria visión interdisciplinar de los problemas jurídicos.
- 2.18 Desarrollar la capacidad para la búsqueda, obtención y el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) y para aplicarlas en una cuestión jurídica concreta.
- 2.19 Desarrollar las técnicas y conocer los conceptos básicos del método jurídico.
- 2.46 Diferenciar las diversas formas de responsabilidad y analizar los distintos tipos de reparación y resarcimiento”.

Finalmente, se realizó una actividad grupal de juicio simulado en el Aula Judicial de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, en la que participó todo el alumnado acogido al sistema de evaluación continua, a excepción de una estudiante de SICUE², quien estaba convocada a un examen oficial en su Universidad de origen y le fue imposible participar.

Es decir, en los juicios simulados participaron 64 estudiantes en total (43 chicas y 21 chicos), divididos en 12 equipos de trabajo. En esta actividad se celebraron 6 juicios simulados, en los que cada equipo argumentó sus posiciones (Figuras 1 a 6).

FIGURA 1

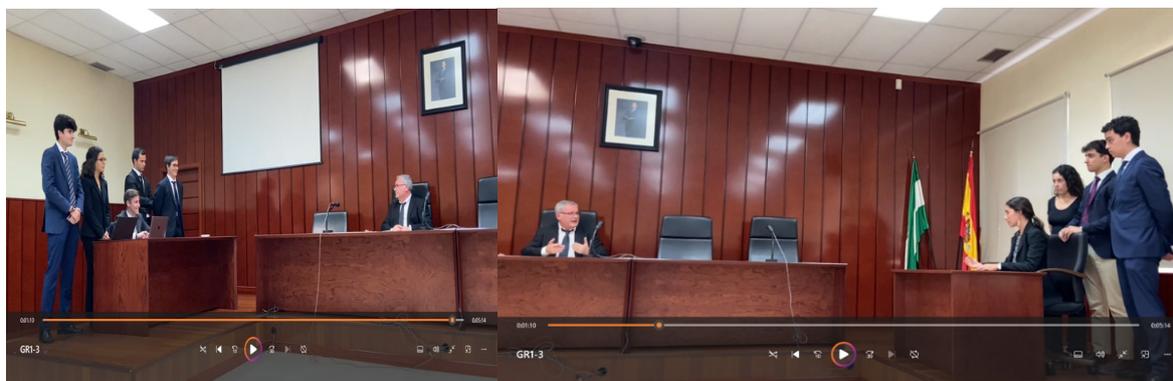
Juicio simulado núm. 1 (equipos GRI-1 y GRI-2)



Nota. Imagen de la simulación de juicio realizado tomando como base fáctica y jurídica los hechos de la SAP CA 1789/2022 - ECLI:ES:APCA:2022:1789. (Autora: Paula Peinado López).

FIGURA 2

Juicio simulado núm. 2 (equipos GRI-3 y GRI-4)



Nota. Imágenes de la simulación de juicio realizado tomando como base fáctica y jurídica los hechos de la SAP L 607/2021 - ECLI:ES:APL:2021:607. (Autora: Ana Claudia Roldán).

2 SICUE es un acrónimo de “Sistema de intercambio entre centros universitarios de España”. Se trata de un “programa de movilidad nacional de estudiantes universitarios” de la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE), organización sin ánimo de lucro que impulsa este programa desde al año 2000. Fuente: CRUE (<https://www.crue.org/>).

FIGURA 3

Juicio simulado núm. 3 (equipos GRI-5 y GRI-6)



Nota. Imágenes de la simulación de juicio realizado tomando como base fáctica y jurídica los hechos de la SAP CA 1789/2022 - ECLI:ES:APCA:2022:1789. (Autoras: Alicia González López y Martina Durández Moncayo).

FIGURA 4

Juicio simulado núm. 4 (equipos GR2-1 y GR2-2)



Nota. Imágenes de la simulación de juicio realizado tomando como base fáctica y jurídica los hechos de la SAP PO 1603/2019 - ECLI:ES:APPO:2019:1603. (Autora: Teresa García Estévez).

FIGURA 5

Juicio simulado núm. 5 (equipos GR2-3 y GR2-4)



Nota. Imágenes de la simulación de juicio realizado tomando como base fáctica y jurídica los hechos de la SAP V 3690/2019 - ECLI:ES:APV:2019:3690. (Autora: Clara Merino Luque).

FIGURA 6

Juicio simulado núm. 6 (equipos GR2-5 y GR2-6)



Nota. Imagen de la simulación de juicio realizado tomando como base fáctica y jurídica los hechos de la SAP V 3948/2017 - ECLI:ES:APV:2017:3948. (Autor: José Antonio Ortega Fajri).

La realización de esta actividad de juicio simulado nos permite evaluar positivamente la adquisición de las siguientes competencias específicas de la asignatura:

- “2.6 Resolver casos prácticos conforme al Derecho positivo vigente, lo que implica la elaboración previa de material, la identificación de cuestiones problemáticas, la selección e interpretación del dato de Derecho positivo aplicable y la exposición argumentada de la subsunción.
- 2.7 Manejar con destreza y precisión el lenguaje jurídico y la terminología propia de las distintas ramas del derecho: saber elaborar, exponer y defender una solución jurídicamente fundamentada, siendo capaz de redactar de forma ordenada y comprensible documentos jurídicos (informes, textos legales, contratos...), con un dominio adecuado de las habilidades orales y escritas propias de la profesión jurídica, todo ello, además, en orden a adquirir capacidad de creación y estructuración normativa.
- 2.8 Saber expresar y comunicar oralmente ideas, argumentaciones y razonamientos jurídicos usando los registros adecuados en cada contexto, desarrollando un discurso jurídico correctamente estructurado.
- 2.11 Adquirir la capacidad de elaborar un razonamiento crítico sobre las respuestas y soluciones del derecho vigente a las situaciones y los problemas planteados en la actualidad.
- 2.20 Analizar la realidad social desde la perspectiva del derecho como sistema regulador de las relaciones sociales”.

Hay que añadir que uno de los equipos (concretamente, el GR1-6) se involucró todavía más, con la proposición inesperada de “prueba de testigos” en el juicio simulado, prueba que fue admitida y practicada, dándole a la parte demandante la oportunidad de repreguntar, en virtud del principio de contradicción (Figura 7).

FIGURA 7

Juicio simulado núm. 3 (equipo demandado GR1-6)



Nota. Interrogatorio de testigo-perito propuesto como prueba del GR1-6, en la simulación del juicio 3 (Autora: Martina Durández Moncayo).

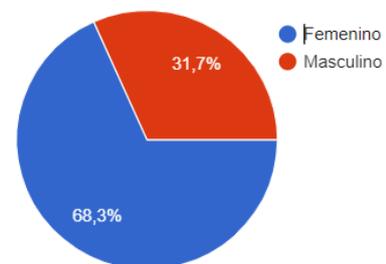
Avanzamos que la presentación en el juicio simulado de pruebas testificales o periciales no estaba prevista en estas simulaciones, las cuales tenían el objetivo de desarrollar competencias propias de la asignatura (que, recordemos, es de segundo curso), por lo que la presencia de un estudiante de 6º curso integrante del equipo que ostentaba el rol de demandado, probablemente, influyera en la decisión de presentar prueba testifical y pericial.

En cuanto al análisis cuantitativo, de las 64 personas que participaron en los juicios simulados (43 mujeres y 21 hombres), el 64% (es decir, 41 estudiantes) respondieron el cuestionario (28 mujeres y 13 hombres, que representan un 68,3% y un 31,7%, respectivamente), como se puede apreciar en la Figura 8.

Estos porcentajes parecen ser similares tanto a la distribución por sexo entre las 72 personas matriculadas en la asignatura (66,7% mujeres y 33,3% hombres), así como a la distribución de 44 alumnas y 21 alumnos entre las 65 personas que seguían la evaluación continua (67,7% de mujeres y 32,3% de hombres).

FIGURA 8

Distribución por género de las personas que respondieron al cuestionario

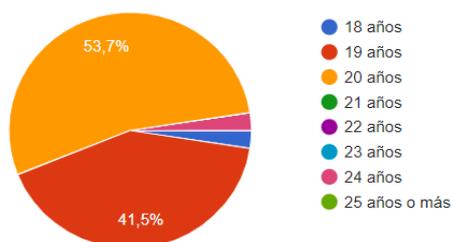


Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos del cuestionario realizado (n=41).

En cuanto al contexto, la inmensa mayoría de los encuestados (92,7%) son estudiantes de segundo curso del doble grado en Derecho y ADE, curso en el que se ubica la asignatura de Contratos y Responsabilidad Extracontractual. Se trata en su mayoría (92,5%) de estudiantes con una edad en torno a los 19 o 20 años y de los cuales, únicamente un 7,3% compaginan el trabajo con los estudios. (Figuras 9-11).

FIGURA 9

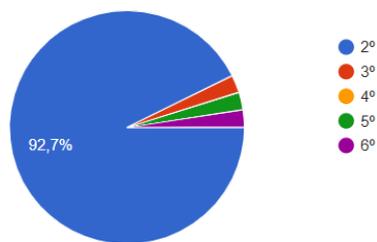
Distribución de las personas encuestadas según el curso más alto matriculado



Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos del cuestionario realizado (n=41).

FIGURA 10

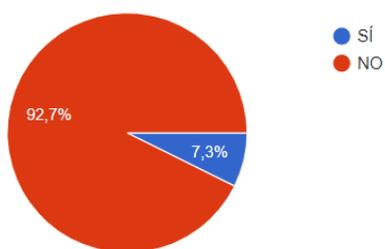
Distribución por edad de las personas encuestadas



Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos del cuestionario realizado (n=41).

FIGURA 11

Distribución de las personas encuestadas que compaginan una actividad laboral con los estudios



Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos del cuestionario realizado (n=41).

FIGURA 12

Nivel de satisfacción con la asignatura, en general



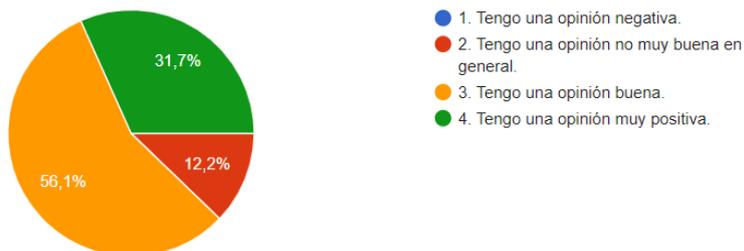
Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos del cuestionario realizado (n=41).

En cuanto a los resultados obtenidos en relación al objetivo cuarto, sobre el grado de satisfacción del estudiantado con la docencia en general y con la actividad práctica realizada, en particular; en primer lugar, sobre la asignatura en general, sorprende que más de la mitad (63,4% de las personas que respondieron el cuestionario) tengan una opinión no muy buena o negativa, frente a un 31,7% del estudiantado que expresó una opinión “buena” sobre la asignatura completa (Figura 12).

Este resultado contrasta con la opinión manifestada respecto de la sección relativa a “Responsabilidad Extracontractual”, en la que un 87,8% expresa una opinión buena o muy positiva. Hay que aclarar que la actividad de *role play* se desarrolló en esta parte de la asignatura y, probablemente, sea un sesgo atrayente hacia esta tendencia, además de haber tenido un docente distinto en ambas partes. (Figura 13).

FIGURA 13

Nivel de satisfacción con la parte de “Responsabilidad Extracontractual”

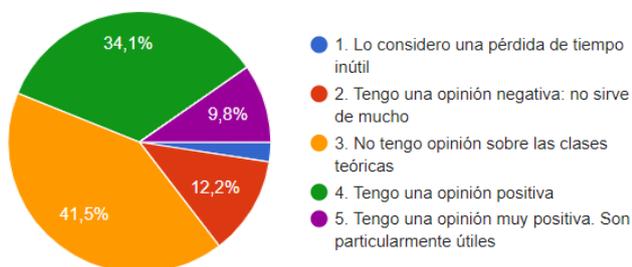


Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos del cuestionario realizado (n=41).

Sobre la satisfacción del alumnado con la participación en las prácticas de “Responsabilidad Extracontractual”, un 90,3% del estudiantado tiene una opinión positiva o muy positiva (son particularmente útiles), frente a sólo un 44% de estudiantes que manifiestan esa misma opinión acerca de las clases teóricas. Incluso hay un 14,6% que tiene una opinión negativa (no sirve de mucho) o muy negativa (lo considero una pérdida de tiempo inútil) sobre las clases teóricas (Figuras 14 y 15).

FIGURA 14

Nivel de satisfacción con la participación del alumnado en las clases teóricas de “Responsabilidad Extracontractual”



Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos del cuestionario realizado (n=41).

FIGURA 15

Nivel de satisfacción con la participación del alumnado en las clases prácticas de “Responsabilidad Extracontractual”



Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos del cuestionario realizado (n=41).

Hay que poner en contexto que los resultados obtenidos cuando se pregunta sobre la satisfacción del alumnado con su participación en las prácticas, en las que un 90,3% del estudiantado manifiesta una opinión positiva o muy positiva (Figura 15); con los resultados que se obtienen, todavía mejores, cuando se pregunta acerca de la dinámica de grupo que se ha empleado en las prácticas, que es adecuada para un 95,1%, según las opiniones recogidas, sin que nadie haya expresado una opinión negativa (Figura 16).

FIGURA 16

Opinión del alumnado sobre la adecuación de la dinámica de grupo empleada en las clases de “Responsabilidad Extracontractual”

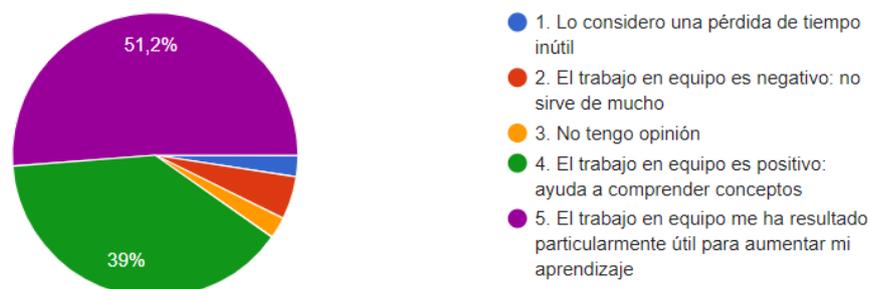


Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos del cuestionario realizado (n=41).

En este contexto, cuando se pregunta sobre la actividad de trabajo en equipo, particularizando en la actividad de Role Play, concretamente sobre la actividad para “elaborar el escrito de demanda o contestación”, se puede observar que hay una amplia mayoría de respuestas (90,2%) que señalan que el trabajo en equipo resulta particularmente útil para aumentar el aprendizaje individual (51,2%), o ayuda a comprender conceptos (39%), mientras que un 7,3% opina que el trabajo en equipo no sirve de mucho o es una pérdida de tiempo inútil (Figura 17).

FIGURA 17

Opinión del alumnado sobre la actividad grupal de “Role Play” de elaboración del escrito de demanda o contestación



Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos del cuestionario realizado (n=41).

Un porcentaje prácticamente idéntico (90,3%) también manifiesta una opinión positiva, que sirve para el aprendizaje individual, y el 73,3% opina que el juicio simulado no sólo es útil, sino que se trata de una actividad divertida (Figura 18). La diferencia entre ambas actividades estriba en que una amplia mayoría (73,2%) opina que no solo es útil para el aprendizaje, sino que la actividad de juicio simulado resulta, además, divertida.

FIGURA 18

Opinión del alumnado sobre la actividad grupal de “Role Play” de juicio simulado



Nota. Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos del cuestionario realizado (n=41).

Por todo lo anterior, la práctica totalidad del estudiantado (más de un 90%) encontró positiva o muy positiva la realización de esta actividad para su aprendizaje; percibiéndola un 73,2%, además, como divertida.

4. Discusión

Hay que partir de que la endémica falta participación del alumnado en la cumplimentación de cuestionarios, que es muy baja³. En nuestro estudio, pese a que se trata de una investigación no exenta de sesgos, hay que poner en valor que ha participado un porcentaje muy superior al habitual (aproximadamente la mitad del alumnado). Este dato junto con la descripción cuantitativa de la muestra, parecen indicar que la consistencia interna de este estudio podría ser alta, pues los datos cuantitativos obtenidos sobre la muestra relativo a la distribución por género y los promedios de edad, se corresponden con los datos esperados de la población de estudio, por lo que estamos relativamente seguros que la representan de forma fiable, si tenemos en cuenta (además del porcentaje de hombres y mujeres), la comparación entre participantes en equipos demandantes o demandados, o la correspondencia entre los valores obtenidos a partir del estudiantado matriculado con su espejo muestral.

³ *Cfr:* Servicio de Calidad de la Universidad de Málaga, *Los sistemas de garantía de la calidad en la UMA*. [en línea] <https://www.uma.es/calidad/cms/menu/calidad/calidad-en-la-uma/>. Se afirma que “(u)no de los grandes problemas que detectamos, en el funcionamiento de los SGC, es la baja participación en los distintos cuestionarios de satisfacción que anualmente se difunden entre estudiantes, profesores, egresados y empleadores, sobre todo cuando se quiere analizar la información desde cada título”.

Es decir, los datos obtenidos a través del cuestionario son muy parecidos a los datos conocidos tanto del estudiantado matriculado en la asignatura, como los datos de los alumnos y alumnas en evaluación continua. Por tanto, todo ello parece indicar un nivel alto de validez interna de los datos obtenidos.

Cierto que habría que repetir el estudio con otras muestras diferentes para confirmar la fiabilidad de lo observado, pero, con todas las cautelas, consideramos que la realización de una actividad grupal de Role Play como la planteada es positiva, incluso en cursos tan tempranos como el elegido, del doble grado en Derecho-ADE: la exposición del estudiantado de segundo curso a situaciones jurídicas con las que no están familiarizados, y realizada de una forma divertida, es útil para el aprendizaje del Derecho sustantivo, en primer lugar.

En segundo lugar, incluso en los primeros años de la enseñanza del Derecho permite adquisición de competencias (ZAMORA ROSELLÓ, 2010) competencias que hemos ido enumerando, partiendo de la localización de resoluciones judiciales, su estudio en cuanto a aspectos fácticos y fundamentos de derecho, así como una manera divertida de enseñar. En tercer lugar, hay ciertas competencias que no pueden verificarse en una evaluación sumativa (PASEK DE PINTO y TERESA MEJÍA, 2017), sin acudir a actividades como la realizada.

Además, siguiendo a TORMOS PÉREZ (2022, 145), la simulación de juicios junto con la preparación de materiales a través de las TICs “es un mecanismo eficaz para dar a las clases un contenido práctico que despierte el interés de los alumnos”, que no es ajeno a la enseñanza del Derecho privado (GÓMEZ ASENSIO, 2022, 229).

Nuestro trabajo se trata de una forma de juego de roles, en la que se trabaja en equipo y el rol lo desempeña colectivamente un equipo (demandante o demandado). No es un *Role Play* como se describe en la literatura, ni tampoco es una simulación de juicios al uso. Se trata de gestionar colectivamente un grupo en equipos y que cada equipo tenga un rol. Esto potencia la producción de conocimiento científico, facilita la toma de decisiones colectiva y el aprendizaje conjunto (WESSELOW y STOLL-KLEEMANN, 2018).

Habitualmente, la resolución de casos prácticos conforme al Derecho positivo vigente implica llevar a cabo una serie de pasos fundamentales. En primer lugar, es necesario realizar una exhaustiva elaboración previa de material relacionado con el caso en cuestión. Esto implica recopilar toda la información relevante, analizarla detenidamente y comprender plenamente los aspectos clave del problema planteado.

En este sentido, la localización de la sentencia, identificada únicamente por su ECLI, para el estudiantado de esta asignatura comporta la adquisición de una competencia exigida por la guía docente. En ella se estudia el sustento fáctico y las posibles soluciones jurídicas. No solo la adoptada por el órgano judicial correspondiente, sino otras posibles alternativas.

Una vez completada esta etapa inicial, es fundamental identificar las cuestiones problemáticas presentes en el caso. Esto implica detectar los puntos de conflicto y las áreas en las que se requiere un análisis jurídico detallado. Al reconocer estos problemas, se podrá avanzar hacia la siguiente fase. En la selección e interpretación del dato de Derecho positivo aplicable, es crucial examinar las leyes y regulaciones pertinentes para abordar de manera precisa y adecuada el caso en cuestión. Esto implica analizar cuidadosamente la normativa

vigente, las decisiones judiciales relevantes, con acceso a otra jurisprudencia y cualquier otra fuente jurídica que pueda ser aplicable para resolver el caso. Finalmente, la exposición argumentada de la subsunción es un paso fundamental en la resolución de casos prácticos. El estudiantado ha podido presentar de manera clara y coherente la forma en que los hechos del caso se subsumen o encajan en el marco legal aplicable. Esto implica presentar argumentos jurídicos sólidos y respaldados por el Derecho positivo vigente, proporcionando una fundamentación jurídica convincente. La redacción de un escrito de demanda, y la contestación a la misma, permiten adquirir muchas de las competencias que hemos señalado, y que son imprescindibles para estudiantes de esta asignatura. Pero la realización del juicio simulado es una oportunidad de llevar un paso más adelante la formación del alumnado: no sólo se trata de resolver casos prácticos conforme al Derecho positivo vigente mediante la elaboración previa de material, la identificación de cuestiones problemáticas, la selección e interpretación del dato de Derecho positivo aplicable y la exposición argumentada de la subsunción (pasos que sin duda son esenciales para abordar con rigor y eficacia la resolución de casos jurídicos en la práctica); sino de hacerlo de forma parecida a como se hace en la realidad.

La enseñanza del Derecho a través de juicios simulados, tal y como sostenían FACH GÓMEZ y RENGEL (2014) o SOLER *et al.* (2022), permite al estudiantado adquirir las competencias generales y específicas descritas, “a través del trabajo cooperativo” (como la elaboración de escritos de demanda y contestación) y, sobre todo, “la presentación de argumentos orales” (FACH GÓMEZ, y RENGEL (2014)).

5. Conclusiones

El rol activo del profesorado —a través de la introducción de actividades de simulación de juicio como la descrita en este trabajo— puede resultar favorecedor del aprendizaje efectivo de Derecho sustantivo y de la adquisición de las competencias generales, básicas y específicas que se recogen en la Guía docente de la asignatura, relacionadas con aspectos prácticos del Derecho en general y el Derecho Civil en particular.

La enseñanza del Derecho a través de simulaciones se convierte en aprendizaje significativo porque es divertido y puede tener un impacto positivo en los resultados de aprendizaje, precisamente porque es capaz de crear con ellas las condiciones precisas para un proceso de aprendizaje efectivo.

La gamificación es positiva en la enseñanza del Derecho y el *Role Play*, en cualquiera de sus dimensiones, incluida la simulación tipo mini-“moot court”, fomenta el trabajo en equipo y el aprendizaje divertido.

6. Referencias bibliográficas

CORPAS PASTOR, L. (2022), “El rol docente ante los cambios normativos en educación: la FP”, *Revista Europea de Historia de las Ideas Políticas y de las Instituciones Públicas*, 19: págs. 100-129. [En línea] <https://doi.org/10.9757/rhela.22/11>

- FACH GÓMEZ, K., y RENGEL, A. (2014), “El aprendizaje a través de la simulación en el *moot practice*: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES”. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 9: págs. 23-48. [En línea] <https://doi.org/10.24310/REJIE.2014.v0i9.7729>
- GARRIDO JUNCAL, A. (2022), “El fomento del buen uso del lenguaje jurídico a través del aprendizaje en línea y «a tu ritmo»”, en Anglés Juanpere, B., y Rovira Ferrer, I. (Coords.): *La docencia del Derecho y las TICs después de la pandemia*. Barcelona: Huygens. [En línea] <https://doi.org/10.2307/j.ctv282jhbc.8>
- GÓMEZ ASENSIO, C. (2022), “Aprendizaje colaborativo mediante la aplicación conjunta del blog jurídico y Moodle. En Anglés Juanpere, B., y Rovira Ferrer, I. (Coords.): *La docencia del Derecho y las TICs después de la pandemia*. Barcelona: Huygens. [En línea] <https://doi.org/10.20318/cdt.2022.6708>
- PASEK DE PINTO, E., y TERESA MEJÍA, M. (2017), “Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1): págs. 177-193. [En línea] <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- PERALTA CARRASCO, M. (2011), “Reflexiones en torno a la experiencia de coordinación de los estudios del grado en derecho en la Facultad de derecho de la Universidad de Extremadura. la nueva realidad del profesor universitario ante el E.E.E.S”, *Anuario de la Facultad de Derecho*, 29: págs. 613-629. [En línea] https://doi.org/10.26668/1688-5465_anuariosociojuridico/2021.v13i1.7451
- SCHUMAN BARRAGÁN, G. (2022), “La Simulación de juicios desde una perspectiva histórica y docente”, en Cabrera Mercardo, R., y Quesada López, P. M. (Dirs.): *Reflexiones actuales en torno a la dialéctica, la retórica y otros métodos en la formación del jurista*. Cizur Menor: Aranzadi. [En línea] <https://doi.org/10.21830/9789585241459.09>
- SIGÜENZA LÓPEZ, J. (2021), “El aprendizaje del derecho procesal mediante simulación de juicios y el uso del aula judicial de la facultad de derecho de la Universidad de Murcia”, en Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V., Navarro Villanueva, C., y Cerrato Guri, E. (Eds.): *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: Nuevos retos docentes del Derecho Procesal*, Barcelona J. M Bosch. Págs. 397-404. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f6hj.35>
- SOLER GARCÍA, C., FERRER LLORET, J., GUARDIOLA LOHMÜLLER, A. V., MARROQUÍN GARCÍA, S., REQUENA-CASANOVA, M., y URBANEJA CILLÁN, J. (2022), “Los juicios simulados o “Moot Court” como metodología docente en Derecho Internacional Público”, en Satorre Cuerda, R. (Ed.): *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro. [En línea] <https://doi.org/10.36006/16394-1>
- TORMOS PÉREZ, J. A. (2022), “Experiencia práctica sobre trámites telemáticos ante la Inspección de Trabajo y Seguridad Social”, en Anglés Juanpere, B., y Rovira Ferrer, I. (Coords.): *La docencia del Derecho y las TICs después de la pandemia*. Barcelona: Huygens. [En línea] <https://doi.org/10.33776/trabajo.v0i29.2610>
- VÁZQUEZ RUANO, T., y MARÍN CÁCERES, L. (2020), “La enseñanza aprendizaje del Derecho privado con perspectiva de futuro: de la clase magistral al aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación”, en Sánchez Hernández, C. (Coord.): *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, Valencia: Tirant lo Blanch. [En línea] <https://doi.org/10.20868/upm.thesis.129>

VON JHERING, R., (1987), *Bromas y veras en la ciencia jurídica*, Madrid: Civitas.

WESSELOW, M. y STOLL-KLEEMANN, S. (2018), "Role-playing games in natural resource management and research: Lessons learned from theory and practice". *Geographical Journal*, 184(3): págs. 298-309. [En línea] <https://doi.org/10.1111/geoj.12248>

ZAMORA ROSELLÓ, M. R. (2010), "La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las Ciencias Jurídicas a estudiantes de primer curso", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 1: págs. 95-106. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>