

COLECCIÓN
INNOVACIÓN DOCENTE EN
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

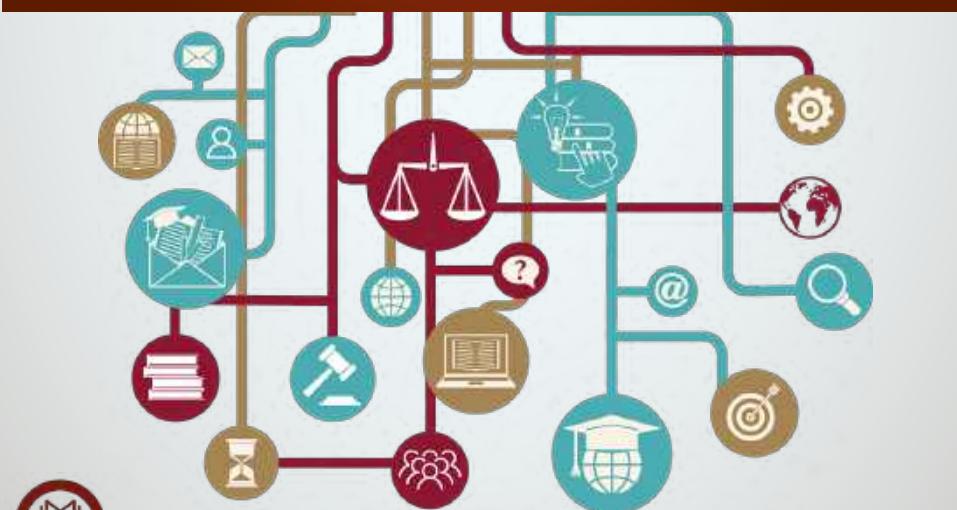
**INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y
EL APRENDIZAJE DEL DERECHO:
ENTRE LA TRADICIÓN DOGMÁTICA Y
LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI**

Directores

Zuley Fernández Caballero y Santiago Robert Guillén

Coordinadora

Montse Solé Truyols



6

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO: ENTRE LA TRADICIÓN DOGMÁTICA Y LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI



IURISLAB
Clínica Jurídica
Facultat de Dret
UAB

Dret
UAB Universitat Autònoma
de Barcelona

COLECCIÓN
INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

Directoras:

ISABEL SERRANO MAÍLLO

Profesora Titular de Derecho Constitucional. Directora de la Sección Departamental de Derecho Constitucional de la Facultad de Ciencias de la Información en la Universidad Complutense de Madrid.

ÁNGELA MORENO BOBADILLA

Profesora en la Sección Departamental de Derecho Constitucional de la Facultad de Ciencias de la Información en la Universidad Complutense de Madrid.

Consejo editorial:

LEOPOLDO ABAD ALCALÁ

*Catedrático de Derecho Constitucional,
Universidad San Pablo CEU.*

ESTHER MARTÍNEZ PASTOR

*Catedrática de Publicidad,
Universidad Rey Juan Carlos.*

IGNACIO BLANCO ALFONSO

*Catedrático de Periodismo,
Universidad San Pablo CEU.*

ARANCHÁ MORETÓN TORQUERO

*Profesora Titular de Derecho
Constitucional, Universidad de Valladolid.*

LORETO CORREDOIRA Y ALFONSO

*Profesora Titular de Derecho
de la Información, Universidad
Complutense de Madrid.*

EMILIO OÑATE VERA

*Profesor Titular de Derecho Administrativo,
Universidad Central de Chile.*

LORENZO COTINO HUESO

*Catedrático de Derecho Constitucional,
Universidad de Valencia.*

FERNANDO REVIRIEGO PICÓN

*Profesor Titular de Derecho Constitucional,
UNED.*

CARMEN DROGUETT GONZÁLEZ

*Profesora Titular de Derecho Constitucional,
Universidad Andrés Bello de Chile.*

CAROLINA RIVEROS FERRADA

*Profesora Titular de Derecho Civil,
Universidad de Talca de Chile.*

ESTRELLA GUTIÉRREZ DAVID

*Profesora Contratada Doctora de
Derecho de la Información, Universidad
Complutense de Madrid*

ALFONSO SERRANO MAÍLLO

*Catedrático de Derecho Penal y
Criminología,
UNED.*

6

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO: ENTRE LA TRADICIÓN DOGMÁTICA Y LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

Directores

Zuley Fernández Caballero

*Profesora de Derecho Financiero y Tributario
Universidad Autónoma de Barcelona*

Santiago Robert Guillén

*Profesor de Derecho Civil
Universidad Autónoma de Barcelona*

Coordinadora

Montse Solé Truyols

*Profesora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Autónoma de Barcelona*

COLEX 2025

Copyright © 2025

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) garantiza el respeto de los citados derechos.

Editorial Colex S.L. vela por la exactitud de los textos legales publicados. No obstante, advierte que la única normativa oficial se encuentra publicada en el BOE o Boletín Oficial correspondiente, siendo esta la única legalmente válida, y declinando cualquier responsabilidad por daños que puedan causarse debido a inexactitudes e incorrecciones en los mismos.

Editorial Colex S.L. habilitará a través de la web www.colex.es un servicio online para acceder a las eventuales correcciones de erratas de cualquier libro perteneciente a nuestra editorial.

© Zuley Fernández Caballero
© Santiago Robert Guillén
© Montse Solé Truyols
© Susana Navas Navarro
© Blanca Sáenz de Santa María Gómez-Mampaso
© Glòria Ortega Puente
© Guillem Izquierdo Grau
© Mónica Perna Hernández

© Stefania Giombini
© Jakob Fortunat Stagl
© Marc-Abraham Puig Hernández
© Alfredo Ramírez Nárdiz
© Lídia Ballesta Martí
© Maria Barcons Campmajó

© Editorial Colex, S.L.
Calle Costa Rica, número 5, 3.º B (local comercial)
A Coruña, 15004, A Coruña (Galicia)
info@colex.es
www.colex.es

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

Introducción	13
--------------------	----

PRIMERA PARTE

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN TRANSFORMACIÓN: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN JURÍDICA CONTEMPORÁNEA

REPENSANDO EL ROL DEL PROFESORADO, DE LA DOCENCIA Y DEL CONTENIDO DE LAS ASIGNATURAS PARA UNA METODOLOGÍA DOCENTE MOTIVADORA EN EL GRADO DE DERECHO

Susana Navas Navarro

(Pág. 19)

1. Contexto	19
2. El profesorado como guía en el aprendizaje del estudiantado	20
2.1. El profesorado	20
2.2. El estudiantado	23
3. Docencia y tecnología.....	25
4. Contenidos de las asignaturas	28
5. Conclusiones.....	31
6. Bibliografía	32

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y HUMANISMO DIGITAL: NUEVOS RETOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Blanca Sáenz de Santa María Gómez-Mampaso

(Pág. 33)

1. Sociedad digital e innovación docente en el ámbito del Derecho	33
2. El futuro laboral de los juristas en un entorno digital	35
3. Las habilidades cognitivas necesarias para los egresados en derecho en los próximos años	38
3.1. La lucha contra la falta de atención en el ámbito universitario.....	40
3.2. Cultura general y memoria en un contexto digital	43

SUMARIO

4. El jurista y la tecnología en el siglo XXI: del humanismo al barroquismo digital	46
5. Bibliografía	50

**LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO:
LA INAPLAZABLE REFORMULACIÓN DEL MODELO DOCENTE TRADICIONAL**

Glòria Ortega Puente

(Pág. 53)

1. Introducción	54
2. Premisas a considerar	55
2.1. Un modelo de lenguaje masivo no es un buscador	56
2.2. La IA al servicio de la persona (docentes y alumnado)	57
3. Algunas aplicaciones de la IA en la docencia universitaria	58
3.1. La utilización de asistentes virtuales	58
3.2. Generación de contenido y apoyo en tareas académicas	60
3.3. IA generativa al servicio de la metodología <i>role-playing</i>	61
4. IA generativa como herramienta (<i>¿de apoyo?</i>) para los estudiantes	62
5. La redefinición del rol del docente	65
6. La dimensión humana. La necesidad de revisión y de crítica	67
6.1. El desplazamiento del pensamiento humano	67
6.2. La relegación del aprendizaje	70
7. Apunte a algunas recomendaciones	71
8. Bibliografía	73

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS DIGITALES

Zuley Fernández Caballero

(Pág. 77)

1. Introducción	77
2. La enseñanza del derecho: el derecho financiero y tributario	79
2.1. Las formas de organización del proceso docente	79
2.2. Las formas de organización del proceso docente en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario	80
3. El aprendizaje electrónico en la enseñanza del derecho	82
3.1. El aprendizaje en línea y las plataformas de administración de cursos en línea	82
3.2. La utilización de las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario	84
4. Aplicación de otras herramientas digitales en la docencia universitaria	85
4.1. El uso de las redes sociales en la educación universitaria	85
4.2. La Inteligencia Artificial en el aprendizaje universitario	88
5. Consideraciones finales	92
6. Bibliografía	93

SEGUNDA PARTE
INNOVACIONES EN LA PRÁCTICA: EXPERIENCIAS
Y OPORTUNIDADES DE CAMBIO

APLICACIÓN DE LA REALIDAD VIRTUAL A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Guillem Izquierdo Grau y Mónica Perna Hernández

(Pág. 99)

1. Introducción.....	100
2. Incorporación de las tecnologías inmersivas en el aprendizaje universitario.....	101
2.1. ¿Qué entendemos por realidad virtual?.....	104
2.2. Fundamentos pedagógicos, más allá de la novedad tecnológica	105
3. Ventajas, inconvenientes y desafíos de la realidad virtual aplicada a la enseñanza del Derecho	106
3.1. Identificación de las ventajas relevantes de incorporar la realidad virtual al proceso de aprendizaje universitario del Derecho	107
3.2. Desventajas o inconvenientes de incorporar la realidad virtual en el aprendizaje universitario de Derecho	109
3.3. Desafíos que debe afrontar el sistema universitario público al implementar la realidad virtual en sus planes académicos.	110
4. Una aproximación práctica a las herramientas actuales de realidad virtual utilizadas por las universidades españolas	111
4.1. Primera posibilidad: contratación de la tecnología de realidad virtual a un tercero proveedor del servicio.....	113
4.2. Segunda posibilidad: el desarrollo de la tecnología de realidad virtual por las propias universidades	114
4.3. Tercera posibilidad: reconstrucción de un juzgado y otros escenarios en entornos de realidad virtual sobre una capa de software	115
4.4. La necesidad de conjugar en un solo ecosistema tecnológico universitario: el aprendizaje, el hardware y el software	115
5. Conclusiones.....	117
6. Bibliografía	118

EXPLORAR LA ORALIDAD EN LA ERA DEL LEGALTECH Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: PRÁCTICAS DE SIMULACIÓN ACADÉMICA E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA

Stefania Giombini

(Pág. 121)

1. Estudiantes de Derecho y tecnologías emergentes: entre la brecha formativa y el potencial transformador	122
2. La oralidad como tradición en el ámbito jurídico	125
3. Aprendizaje activo y evaluación formativa en la enseñanza jurídica: fundamentos pedagógicos de la simulación académica.	128

SUMARIO

4. Metodología y diseño de la experiencia formativa	130
5. Planteamiento y desarrollo de la experiencia	132
5.1. Contexto de aplicación y objetivos formativos	132
5.2. Diseño y estructura de la propuesta	133
6. Organización y desarrollo de la actividad	136
6.1. Fases de implementación	136
6.2. Dinámica de las sesiones	137
6.3. Evaluación y criterios de valoración	138
7. Resultados observados	140
7.1. La experiencia desde la óptica docente	140
7.2. Percepción estudiantil y transformación formativa	141
8. Conclusiones e implementación futura	142
9. Bibliografía	144

LA IRRUPCIÓN DE LOS MODELOS DE LENGUAJE MASIVOS EN LA FACULTAD: RETOS Y OPORTUNIDADES EN EL MARCO DEL NUEVO MODELO DOCENTE

Glòria Ortega Puente

(Pág. 147)

1. Contexto	148
2. IA y docencia: premisas	149
2.1. El uso de la IA generativa NO es plagio	149
2.2. Los Modelos de lenguaje masivos como ChatGPT NO son buscadores	151
2.3. Es un recurso muy útil para ser utilizado en los seminarios	152
3. La IA como herramienta que amplía los horizontes en el marco de los Seminarios	153
3.1. La IA debe estar a nuestro servicio	154
3.2. Impacto en el diseño de las actividades y también en la evaluación de las prácticas en las que se ha empleado IA generativa	154
4. El horizonte: formación e IA como aliada	155
5. Bibliografía	156

REPRESENTACIÓN DIALÓGICA DE ESCENARIOS JURÍDICOS PROFESIONALES COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO ACTIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO CIVIL

Santiago Robert Guillén

(Pág. 159)

1. Marco institucional y planteamiento metodológico	160
2. Actividades de seminario con metodología activa en Derecho Civil	160
2.1. Simulación de consultas jurídicas en el despacho profesional	160
2.1.1. Representación de interlocutores mediante modelos autorregresivos	161
2.1.2. Representación de escenarios jurídicos con múltiples personajes	165

SUMARIO

2.2. Simulación de juicios	168
2.2.1. Estructura y diseño metodológico de la actividad	168
2.2.2. Integración de modelos autorregresivos en la escenificación procesal.	169
3. Evaluación formativa	171
3.1. Integración de modelos autorregresivos en el diseño y ajuste de casos prácticos	173
4. Consideraciones finales	176
5. Bibliografía	177

ENSEÑAR EL DERECHO ROMANO COMO LOS ROMANOS: REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DEL DERECHO ROMANO

Jakob Fortunat Stagl

(Pág. 179)

1. Introducción	179
2. La maldición del historicismo	180
3. El derecho romano como derecho vigente	182
4. La persistencia del derecho romano	184
5. Bibliografía	184

EL DERECHO, EN DOS NIVELES: CON REGLAS Y PRINCIPIOS

Marc-Abraham Puig Hernández

(Pág. 187)

1. Introducción	187
2. La configuración de las normas jurídicas	189
2.1. Las reglas constitutivas: normas que generan efectos jurídicos	190
2.1.a) Las reglas constitutivas en sentido estricto	191
2.1.b) Las reglas constitutivas que confieren poderes	191
2.1.c) Las definiciones	192
2.2. Las reglas regulativas: normas que pautan la conducta humana	192
3. Operar con normas jurídicas	197
3.1. Nivel 1. Pautas de intervención	199
3.2. Nivel 2. Fundamentación mediante principios	202
4. A modo de conclusión	204
5. Bibliografía	205

LOS JUEGOS DE ROL COMO INSTRUMENTO PARA EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: UTILIZACIÓN EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

Alfredo Ramírez Nárdiz

(Pág. 209)

1. Introducción	209
2. Los juegos de rol en la enseñanza Universitaria	211

SUMARIO

3. Los juegos de rol aplicados a la docencia del Derecho Constitucional	214
3.1. Ejemplos de juegos de rol en la clase de Derecho Constitucional	214
3.2. Utilidades de los juegos de rol	223
4. Conclusiones	228
5. Bibliografía	229

**LA TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO:
FUNDAMENTOS, DESAFÍOS Y PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE**

Lídia Ballesta Martí y María Barcons Campmajó

(Pág. 231)

1. El Derecho no es neutral, objetivo e imparcial. Tampoco en cuanto al género	232
2. Marco normativo	232
3. ¿Cómo aplicar la perspectiva de género y la transversalidad en la docencia en Derecho?	234
3.1. Conceptualización de perspectiva de género	234
3.2. Dimensiones para la materialización de la perspectiva de género en la educación	235
3.3. Resultados de aprendizaje de la competencia de la dimensión de género	236
4. Ejemplos prácticos de la incorporación de la perspectiva de género como innovación docente en la enseñanza del Derecho en universidades de España	238
4.1. Análisis crítico del sistema de Seguridad Social - Universidad de Córdoba	238
4.2. Literatura y cine en el Derecho Penal - Universidad de Santiago de Compostela	239
4.3. El debate académico en asignaturas histórico-jurídicas - Universitat Autònoma de Barcelona	241
4.4. El análisis crítico de casos administrativos con perspectiva de género - Universitat Autònoma de Barcelona	242
5. Impacto de la incorporación de la perspectiva de género y propuestas transversales	243
6. Bibliografía	244

A MODO DE CONCLUSIÓN

A modo de conclusión	209
--------------------------------	-----

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: LA INAPLAZABLE REFORMULACIÓN DEL MODELO DOCENTE TRADICIONAL

Glòria Ortega Puente

Profesora de Derecho Civil

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN: La incorporación de la inteligencia artificial generativa ha supuesto un impacto profundo y de gran alcance en el modelo docente tradicional, generando transformaciones de carácter estructural que, en muchos casos, resultan irreversibles. En el ámbito de la educación jurídica, esta irrupción tecnológica ha desafiado las metodologías convencionales basadas en la transmisión unidireccional del conocimiento, abriendo paso a dinámicas más interactivas, automatizadas y centradas en el acceso inmediato a la información.

Desde una perspectiva académica, la IA generativa ha planteado interrogantes en torno a la autoría intelectual, la evaluación del aprendizaje y la autenticidad del desempeño de las tareas por parte del alumnado. La posibilidad de generar textos jurídicos, análisis doctrinales o respuestas argumentativas mediante modelos de lenguaje automatizados modifica no sólo el modo en que se adquieren y expresan las competencias jurídicas, sino también los parámetros tradicionales de evaluación. El uso general de la IA generativa supone un cambio de paradigma forzoso del modelo docente unidireccional tradicional.

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. PREMISAS A CONSIDERAR. 2.1. Un modelo de lenguaje masivo no es un buscador. 2.2. La IA al servicio de la persona (docentes y alumnado). 3. ALGUNAS APLICACIONES DE LA IA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. 3.1. La utilización de asistentes virtuales. 3.2. Generación de contenido y apoyo en tareas académicas. 3.3. IA generativa al servicio de la metodología *role-playing*. 4. IA generativa como herramienta (¿de apoyo?) para los estudiantes. 5. LA REDEFINICIÓN DEL ROL DEL DOCENTE. 6. LA DIMENSIÓN humana. La necesidad de revisión y de crítica. 6.1. El desplazamiento del pensamiento humano. 6.2. La relegación del aprendizaje. 7. APUNTE A ALGUNAS RECOMENDACIONES. 8. BIBLIOGRAFÍA.

1. Introducción

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha pasado a ser una realidad cotidiana en el ámbito educativo, incluyendo la enseñanza del Derecho. En las facultades se ha detectado un uso generalizado de modelos de lenguaje masivos por parte del alumnado. Las nuevas formas de relacionarse, de aprender, y la irrupción de tecnologías como los modelos de lenguaje masivo, que incorporan miles de fuentes y que se entrenan sin descanso, suponen un cambio de paradigma.

Tras la irrupción de la inteligencia artificial en el ámbito docente, la reacción inicial del profesorado fue, en muchos casos, de escepticismo y de veto frente a su utilización. Sin embargo, resulta innegable que estas tecnologías se están integrando de forma transversal en múltiples esferas de nuestra vida cotidiana, incluida la educación superior, por lo que su incorporación crítica y reflexiva en la docencia del Derecho se presenta hoy no solo como una opción, sino como una necesidad ineludible.

En este contexto, las facultades de Derecho en España se han visto impulsadas a replantear las metodologías docentes tradicionales para integrar estas nuevas tecnologías en la formación de juristas, al tiempo que enfrentan preocupaciones sobre la integridad académica, la calidad del aprendizaje y la ética profesional.

Tal y como he referido, tras la irrupción de la IA en la docencia, el primer pulso de los docentes fue el de mostrarse reticentes a su uso y el de encarar la utilización de estas tecnologías con cierto recelo, pero lo cierto es que no podemos mantenernos al margen de su expansión y su ya implementación y extensión a gran parte de nuestra cotidianidad. Lejos de aquel inicial recelo debemos asimilar que este marco tecnológico aplicado a la docencia ofrece múltiples oportunidades para conseguir una mejora en el aprendizaje, pero, eso sí, exige una adaptación y redefinición en el modelo docente.

Esta nueva manera de aprender cohonesta con la necesidad detectada desde hace años en las aulas de cambiar el modelo de aprendizaje unidireccional de docente a alumno a un aprendizaje cooperativo en el que el docente guía a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje interno y significativo¹. Diversos estudios señalan que los modelos de aprendizaje cooperativo no solo permiten al estudiantado alcanzar los objetivos académicos previstos, sino que, de manera simultánea, fomentan el desarrollo del pensamiento crítico y de competencias sociales fundamentales. El pensamiento crítico,

1 Según AUSUBEL, D., *Psicología evolutiva, un punto de vista cognoscitivo*, Trías, s.l., 1983. «El aprendizaje es significativo cuando una nueva información adquiere significados mediante una especie de anclaje en la estructura cognitiva preexistente en el estudiante, es decir, cuando el nuevo conocimiento se engancha de forma sustancial, lógica, coherente y no arbitraria en conceptos y proposiciones ya existentes en su estructura de conocimientos con claridad, estabilidad y diferenciación suficientes».

en este contexto, se traduce en la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva antes de tomar decisiones fundamentadas. En comparación con los métodos tradicionales de enseñanza, el aprendizaje cooperativo ha demostrado una mayor eficacia a la hora de promover un aprendizaje verdaderamente significativo².

Este enfoque pedagógico se alinea con la creciente necesidad, identificada en el entorno universitario, de transitar desde un modelo de enseñanza unidireccional, que se basa en la transmisión vertical de conocimientos del docente al alumnado como en la clásica clase magistral, hacia un paradigma colaborativo, en el que el profesor asume el rol de facilitador y orientador del proceso individual y colectivo de construcción del conocimiento. Esto cohonesta con la manera de aprender de los alumnos nativos digitales que tienen integradas herramientas distintas para su vida cotidiana que existen de forma generalizada hace tan sólo algunas décadas.

En este capítulo se abordan una serie de premisas a considerar en el uso de los modelos de lenguaje masivos por parte del profesorado, se hace mención a algunas prácticas en las facultades de Derecho, se plantea la necesidad de redefinir el rol del docente y se alude a la necesaria observancia de la dimensión humana del proceso educativo y de aprendizaje.

2. Premisas a considerar

En primer lugar, es necesario considerar que en el contexto que nos ocupa resulta imprescindible que los usuarios de la IA generativa como son los modelos de lenguaje masivos comprendan el funcionamiento de estas herramientas. En este sentido, docentes y alumnado no sólo deben familiarizarse con su interfaz o con los resultados que produce, sino que es necesario que adquiramos un conocimiento crítico sobre los modelos lingüísticos, sus sesgos inherentes, sus criterios de entrenamiento y las implicaciones epistemológicas que conlleva su uso. Esta alfabetización digital avanzada es condición necesaria para una integración responsable de la IA en los entornos académicos, evitando tanto su idealización como su rechazo irreflexivo.

Asimismo, es fundamental asumir que la IA generativa debe ser concebida como una asistente y no como una herramienta a la que se delega acriticamente la producción de conocimiento o la resolución de tareas com-

2 MA, L. J., «Artificial Intelligence in Legal Education under the Background of Big Data Computation», en 2022 *International Conference on Computation, Big-Data and Engineering (ICCBE) Proceedings*, Taiwan, 2022, págs. 51-53. DOI: 10.1109/ICCBE56101.2022.9888165.
LONDOÑO, M. L. S., «Incidencia de la inteligencia artificial en el aprendizaje de los estudiantes universitarios», en *Plumilla Educativa*, vol. 33, num. 2, 2024. <https://doi.org/10.30554/p.e.2.5153.2024>.

plejas. Una utilización pedagógica y éticamente informada exige mantener el protagonismo del sujeto cognoscente, quien debe conservar el control sobre el proceso formativo y el sentido crítico frente a los resultados generados. De lo contrario, los fines de la educación superior, orientados a la formación autónoma, reflexiva y rigurosa del pensamiento se verán absolutamente frustrados.

En relación a lo anterior, se recogen las siguientes dos premisas iniciales, un modelo de lenguaje masivo no se equipara a un buscador y debe entenderse como un asistente, no como una herramienta que reemplaza las tareas que son propias de los docentes y del alumnado.

2.1. Un modelo de lenguaje masivo no es un buscador

A menudo suponemos que la inteligencia artificial generativa constituye una fuente de información veraz, basada en datos extraídos de referencias reales y fiables. Esta percepción se ve reforzada por la aparente coherencia de sus respuestas y, en algunos casos, por la inclusión de referencias que sugieren una procedencia legítima del contenido ofrecido.

Sin embargo, esta suposición resulta equivocada. Es fundamental que los estudiantes comprendan que el uso de un modelo de lenguaje masivo, como *ChatGPT*, no puede equipararse a un motor de búsqueda como Google. El modelo de lenguaje masivo ha sido entrenado con un ingente volumen de textos introducidos hasta una fecha concreta para generar respuestas, confecciona un resultado que depende de las instrucciones o preguntas que formule el estudiante. No busca en Internet a no ser que expresamente se lo solicites.

Se trata, ante todo, de una herramienta diseñada para generar texto de forma creativa y convincente, orientada a la experiencia del usuario. Aunque puede emplearse con fines pedagógicos, no deja de ser un producto de consumo que siempre ofrece una respuesta, incluso cuando no dispone de información fidedigna, y lo hace con variaciones estilísticas y discursivas, aun ante preguntas o escenarios idénticos. La respuesta generada puede parecer más o menos verosímil, pero, afortunadamente, siempre necesitará la revisión humana. Y es precisamente esta necesidad de revisión podemos utilizarla en nuestro beneficio para fomentar la capacidad crítica del alumnado y promover un uso responsable de la IA.

Que no es un buscador y que no se alinea con los buscadores de información en Internet con los que ya estamos familiarizados desde hace décadas es fácilmente constatable. Tan sólo es necesario introducir la misma instrucción o pregunta en distintas cuentas de una de estas IA generativa, como ChatGPT. Nos percataremos de que las respuestas no son idénticas e incluso, en ocasiones, resultan contradictorias entre sí.

2.2. La IA al servicio de la persona (docentes y alumnado)

El alumnado actual ya no recurre a las mismas herramientas ni a las mismas estrategias de estudio y aprendizaje que hace una década. La irrupción y consolidación de las tecnologías digitales ha transformado de forma profunda no solo los procesos educativos, sino también la manera en que las personas entienden su entorno y se relacionan, en todos los ámbitos y niveles. En definitiva, ha transformado la forma en la que las personas vivimos, y ello, parece que, de forma irreversible. Estos cambios no pueden pasar desapercibidos ni ser tenidos en cuenta en el contexto académico.

En este nuevo escenario, herramientas como *ChatGPT*, si se utilizan con criterio pedagógico y conocimiento de su funcionamiento, pueden integrarse en el diseño de metodologías activas y estrategias de gamificación. Estas metodologías, insisto, sólo si se utilizan de forma crítica y reflexiva, tienen un elevado potencial motivador, puesto que incorporan recursos actuales que resultan especialmente atractivos para las nuevas generaciones. El uso de estas herramientas permite desplegar dinámicas de aprendizaje con un alto grado de creatividad, adaptabilidad y generación continua de contenido, lo que puede enriquecer significativamente la experiencia educativa.

Cabe añadir que el éxito de introducción de estos modelos también depende del número de estudiantes por grupo o clase. Cuando el modelo docente favorece el trabajo en grupos reducidos, la implementación de estas prácticas se vuelve especialmente viable. Entre las múltiples ventajas que estas metodologías ofrecen al alumnado se constatan las siguientes:

- Sitúan al estudiante en el centro del aprendizaje, que pasa a tener una implicación activa en su propio proceso de aprendizaje.
- Conectan al alumnado con la realidad a través del «juego», lo que hace que la materia sea más atractiva al ver su aplicación práctica; fomentan el espíritu crítico y mantienen al estudiante alerta.
- Promueven un uso responsable y consciente de la tecnología, mostrando las limitaciones de estas herramientas, mejorando sus competencias digitales en el contexto académico.
- Requieren que el alumnado haya asimilado conceptos básicos sobre la materia. Por ejemplo, para validar la veracidad de las respuestas de la IA generativa o detectar posibles errores, los estudiantes deben conocer los conceptos. Esto es aplicable tanto en supuestos prácticos con preguntas específicas, como en simulaciones de visitas al despacho para asesoramiento o juicios simulados.
- Motivan la necesidad de estudiar o profundizar en la materia, ya que la interacción con la herramienta puede exponer lagunas de conocimiento.
- Fomentan la conexión entre asignaturas, lo que potencia un aprendizaje holístico al entender la transversalidad y la interdisciplinariedad del conocimiento, fundamental en la facultad de Derecho.

Por último, es necesario añadir que no hay que perder de vista las consideraciones éticas, como los sesgos de la IA y los costos ambientales, que también deben abordarse en la educación jurídica. La integración de la alfabetización y la ética en materia de IA en los planes de estudio permite preparar a los estudiantes para afrontar estos desafíos de manera responsable.

3. Algunas aplicaciones de la IA en la docencia universitaria

En las aulas de las facultades de derecho españolas ya se observan diversas aplicaciones prácticas de la IA, integradas tanto de forma experimental como estructural en la enseñanza. A continuación, se describen algunas formas de uso actual de la IA en las facultades Derecho.

3.1. La utilización de asistentes virtuales

Desde antes de 2020 una de las aplicaciones más directas del uso de la IA en el ámbito educativo es el uso de chatbots³ como asistentes virtuales conversacionales, específicamente diseñados para apoyar al alumnado en asignaturas concretas del ámbito jurídico. Estos sistemas permiten a los estudiantes interactuar en lenguaje natural y obtener respuestas inmediatas sobre contenidos del curso, definiciones jurídicas, procedimientos, normativa aplicable, entre otros aspectos clave.

Un ejemplo pionero en España lo constituyó el *Proyecto Bártnolo*⁴ de la Universidad de Alicante, desarrollado incluso antes de la aparición de herramientas como *ChatGPT*. En 2021, la empresa *1MillionBot*, en colaboración con docentes de la universidad, diseñó este chatbot orientado a asistir al alumnado en la asignatura de Derecho Internacional Privado. Esta experiencia piloto puso de manifiesto múltiples beneficios pedagógicos. Por un lado, el chatbot funcionó permitiendo identificar cuáles eran las dudas más

3 Un chatbot es un programa informático diseñado para simular una conversación con usuarios humanos, ya sea a través de texto o de voz, utilizando reglas predefinidas, procesamiento de lenguaje natural (NLP, por sus siglas en inglés) o inteligencia artificial. Su finalidad es interactuar de forma automatizada, ofreciendo respuestas coherentes y pertinentes en función de las entradas del usuario.

En contextos más avanzados, como los chatbots basados en inteligencia artificial generativa, el sistema no solo responde siguiendo patrones programados, sino que genera contenido nuevo adaptado al contexto, lo que le permite mantener conversaciones más fluidas, responder preguntas complejas y asistir en tareas cognitivas diversas.

4 *Proyecto Bártnolo* en honor a Bártnolo de Sassoferato, jurista italiano del siglo XIV. Se trata de un chatbot diseñado para asistir a estudiantes de la asignatura de Derecho Internacional Privado. Consultable en: <https://www.lvcentinvs.es/proyectobartolo/> (última consulta 18/06/2025).

recurrentes y los obstáculos conceptuales que enfrentaban los estudiantes. Las preguntas formuladas por el alumnado no solo ofrecieron apoyo individualizado, sino que se convirtieron en un instrumento de diagnóstico valioso para el profesorado, permitiéndole detectar zonas de confusión y ajustar, en consecuencia, sus explicaciones y dinámicas en el aula. De otro lado, el análisis cualitativo de las preguntas planteadas por los estudiantes permitía distinguir entre quienes habían interiorizado los conceptos fundamentales y quienes presentaban lagunas significativas en su comprensión.

Otras iniciativas relevantes en el ámbito universitario incluyen el uso de chatbots como tutores personales, una práctica cada vez más extendida entre el estudiantado. En este contexto, los alumnos elaboran borradores de ensayos, dictámenes o resoluciones de casos prácticos, y posteriormente recurren a la IA para obtener sugerencias de mejora, planteamientos alternativos, preguntas orientadoras o correcciones gramaticales y conceptuales. Aunque esta práctica ha generado cierto debate, lo cierto es que, cuando se emplea con una adecuada orientación docente, puede convertirse en una valiosa forma de *feedback* complementario que potencia la autonomía y la reflexión crítica del alumnado.

Por otra parte, algunas instituciones, como la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), implementaron el uso de chatbots en funciones de apoyo administrativo y académico⁵. En estos casos, los asistentes virtuales están diseñados para resolver dudas frecuentes sobre procedimientos, plazos, normativa interna o trámites administrativos, lo que permite liberar a los docentes y al personal de gestión de tareas repetitivas y optimizar recursos.

Sin embargo, la situación cambió drásticamente a finales de 2022 con la introducción de modelos de IA generativa de acceso masivo, en particular *ChatGPT*. Estas nuevas IA conversacionales son capaces de generar texto coherente, responder preguntas complejas y realizar tareas antes reservadas a humanos (resúmenes, traducciones, resolución de problemas, etc.), lo que ha ampliado exponencialmente sus posibles usos.

Más recientemente, se ha diseñado y está disponible en acceso abierto un chatbot diseñado para resolver dudas legales y adaptar sus respuestas al nivel de conocimiento del usuario. Se trata del chatbot *Justicio*⁶ que genera respuestas al usuario elaboradas a partir de un extenso repositorio propio

5 Puede consultarse, entre otros, el *chatbot* /O para resolver dudas del Trabajo de Fin de Grado de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNED. Consultable en: https://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,70655502&_dad=portal&_schema=PORTAL (última consulta 10/06/2025).

6 Se presenta como *Justicio*, el archivero de la legislación estatal, autonómica y europea. Consultable en: <https://justicio.es/> (última consulta 18/06/2025)

que incluye normativa estatal, autonómica, local y comunitaria, así como jurisprudencia y doctrina tanto españolas como europeas.

No obstante, es fundamental destacar que el éxito de cualquier asistente virtual aplicado al ámbito jurídico depende de manera crucial de la calidad de su entrenamiento y de su supervisión. Las respuestas generadas deben ser rigurosas, coherentes con la legislación vigente y acordes con el enfoque doctrinal transmitido en el aula. Por este motivo, muchos proyectos implementan modelos híbridos, conocidos como *human-in-the-loop*, en los que la IA es complementada con la revisión y validación de docentes, al menos en las fases iniciales de su implementación. Este enfoque garantiza la fiabilidad de las respuestas y refuerza la integración responsable y crítica de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho.

3.2. Generación de contenido y apoyo en tareas académicas

Otra vía emergente de integración de la inteligencia artificial en la docencia del Derecho se manifiesta en la generación automática de contenido relevante para el aula. Los modelos de lenguaje generativo permiten producir de forma rápida y personalizada una amplia variedad de materiales didácticos: borradores de textos jurídicos, esquemas normativos, resúmenes legislativos, propuestas de solucionarios a casos prácticos (se insiste en que se trata de propuestas porque deben ser revisadas de forma precisa), glosarios o cuestionarios, entre otros.

En particular, algunos profesores han comenzado a incorporar estas herramientas para optimizar la elaboración de casos prácticos y supuestos jurídicos. Mediante instrucciones específicas, el modelo puede generar escenarios hipotéticos adaptados al nivel del alumnado y al contenido del programa. Estas situaciones pueden utilizarse como base para el análisis en clase, la discusión grupal o la redacción de resoluciones argumentadas. En este sentido, los supuestos que se plantean pueden reformularse, rediseñarse con la asistencia de una fuente creativa inagotable. En este sentido, ello permite evitar la repetición de ejercicios en distintos cursos académicos puesto que pueden ser reformulados en segundos.

Así, la IA generativa aplicada al marco docente no solo permite ahorrar tiempo en la preparación de materiales, sino que también aporta diversidad de ejemplos y flexibilidad en función del nivel de dificultad deseado, lo que puede ajustarse mediante técnicas de *prompt engineering*⁷. No obstante,

7 Acerca de la importancia de las instrucciones empleadas para interactuar con la IA generativa, vid. YURCHAK, I., KYCHUK, O. O., OKSENTYUK, V. M., y otros, «Prompting techniques for enhancing the use of large language models», en *Komp'üterni Sistemi Ta Mereži*, vol. 6, núm. 2, 2024, págs. 281-297.

es esencial subrayar que el contenido generado por la IA debe ser siempre revisado, ajustado y validado por el docente, a fin de garantizar su pertinencia académica, su adecuación normativa y su alineación con los objetivos de aprendizaje.

Es precisamente la constante supervisión humana de la IA la que permite elevar el nivel de aprendizaje, fomentando la capacidad crítica del alumnado, y la que abre nuevas posibilidades para enriquecer los seminarios y promover un aprendizaje activo y contextualizado del Derecho, adaptado a la nueva manera de aprender del alumnado.

3.3. IA generativa al servicio de la metodología *role-playing*

El juego de roles como metodología de enseñanza en la educación jurídica ha ganado terreno debido a su capacidad para simular escenarios del mundo real, mejorando así las habilidades prácticas de los estudiantes y la comprensión de conceptos legales complejos. Este método implica que los estudiantes asuman funciones específicas en un entorno simulado, lo que les permite interactuar activamente con el material y desarrollar habilidades fundamentales como la resolución de problemas, la comunicación y la empatía.

Con la irrupción de modelos avanzados de inteligencia artificial generativa como *ChatGPT*, *Copilot* o *Gemini*, entre otros, se han ampliado significativamente las posibilidades de utilización de asistentes virtuales genéricos en el ámbito jurídico. Estas herramientas han abierto nuevas vías para su aplicación pedagógica en la enseñanza del Derecho, permitiendo experiencias de aprendizaje más dinámicas, personalizadas e interactivas.

Algunas facultades han comenzado a explorar estos recursos con enfoques particularmente innovadores. Un ejemplo destacado es el de la facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona, que ha incorporado estrategias creativas basadas en la metodología *role-playing* para el diseño de actividades formativas⁸. Entre ellas, cabe señalar la simulación de juicios, visitas en el despacho o debates jurídicos en los que la IA asume el rol de cualquiera de las partes procesales, lo que permite al estudiantado ejercitar habilidades argumentativas en un entorno interactivo y controlado⁹.

8 Proyecto de Innovación Docente de la Facultad de Derecho UAB, 2023, *Aprendizaje activo del Derecho Civil mediante la simulación de juicios y debates académicos en el aula con el apoyo auxiliar de herramientas LLM (Large Language Model) como ChatGPT*, liderado por el Dr. ROBERT GUILLÉN, S.

9 FARBER, S., «Harmonizing ai and human instruction in legal education: a case study from israel on training future legal professionals», en *International Journal of the Legal Profession*, 2024; PRAKASH G, A. y NAIR, V., «Integrating generative AI into legal education: from casebooks to code, opportunities and challenges», en *Law, Technology and Humans*, vol. 6, núm. 3, 2024, págs. 60-79. <https://doi.org/10.5204/lthj.3640>.

Estas dinámicas favorecen el desarrollo de competencias clave como la capacidad de argumentación jurídica, la expresión oral, la identificación de falacias, la formulación de réplicas y contraargumentos, así como la adaptación discursiva a diferentes interlocutores. El uso de la IA como interlocutor simulado, además, introduce una variable de imprevisibilidad y creatividad que estimula el pensamiento crítico y refuerza el aprendizaje experiencial en entornos académicos.

La adopción de metodologías participativas (como debates, resolución colaborativa de problemas, *role-playing* jurídico) y la incorporación de la IA como herramienta sitúa al estudiante en el centro, como protagonista de su aprendizaje. En este sentido, la IA puede ser una herramienta muy valiosa. Además, es recomendable familiarizar al estudiante con la tecnología antes de que se la encuentre en su vida profesional cotidiana, incorporándola en clase de forma guiada. Solo así el futuro jurista verá a la IA no como una muleta para evitar pensar, sino como una herramienta más en su caja, que sabe cuándo utilizar y cuándo es insuficiente.

4. IA generativa como herramienta (¿de apoyo?) para los estudiantes

Los patrones de aprendizaje de las nuevas generaciones de estudiantes difieren significativamente respecto a los de las generaciones anteriores. Diversos expertos advierten sobre la creciente disparidad entre el perfil del alumnado actual y el de quienes cursaban estudios universitarios hace apenas quince años¹⁰. Entre los factores que han contribuido de manera decisiva a este distanciamiento se encuentra el avance exponencial de la tecnología y su integración cotidiana en la vida del alumnado.

El análisis comparativo intergeneracional revela que, mientras que los estudiantes de generaciones precedentes manifestaban un interés por el descubrimiento intelectual, la resolución de problemas complejos y la búsqueda activa de conocimientos que no se encontraban fácilmente accesibles mediante una consulta rápida en Internet, el perfil predominante en la actualidad tiende hacia una aproximación más pragmática al aprendizaje. En efecto, los estudiantes contemporáneos suelen focalizar su atención en la adquisición de información percibida como inmediatamente útil para su vida diaria, en un entorno mediado por dispositivos electrónicos. Se observa, además, una inclinación hacia la autosuficiencia tecnológica y una menor tolerancia a los contenidos que no se perciben como aplicables de forma inme-

10 Vid. estudio efectuado por SÁNCHEZ-CABALLÉ, A., CELA-RANILLA, J., y ESTEVE-MON, F., «Millennials vs Centennials: ¿Diferentes formas de aprender?», en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 70, 2024, págs. 181-193.

diata o cuya utilidad no es evidente a corto plazo, lo cual puede generar una sensación de frustración ante metodologías docentes tradicionales.

En estrecha relación con estas transformaciones, diversos autores coinciden en que nos encontramos inmersos en un nuevo *ecosistema comunicativo*¹¹, caracterizado por la hipercomunicación, la conectividad permanente y la sobreexposición a flujos constantes de información. En este contexto, el estudiantado destina una parte sustancial de su tiempo a entornos digitales altamente dinámicos, desarrollando sus actividades académicas no solo a través de ordenadores, sino también mediante el uso intensivo de teléfonos móviles y tabletas. Esta familiaridad con entornos digitales portátiles se traduce, a su vez, en una preferencia por formatos de aprendizaje breves, fragmentados y visuales, tales como los denominados contenidos en píldoras, con duraciones aproximadas de diez minutos, adaptados a sus ritmos de atención y consumo cognitivo¹².

Los estudiantes suelen utilizar estos modelos para resumir apuntes, sentencias o artículos doctrinales extensos, obteniendo una síntesis inicial sobre la cual trabajar. Si hay revisión por el alumno esta tecnología le entrena en verificación, ya que debe comparar el resumen de la IA con el texto original para confirmar su fidelidad y detectar posibles omisiones. De este modo se convierte en un ejercicio activo, la IA proporciona un borrador de resumen y el estudiante lo corrige o completa. Dado que los modelos actuales cometen errores, el proceso debería obligar al estudiante a una lectura atenta y crítica, justamente la habilidad que se desea fomentar. He indicado debería porque en la realidad se constata que gran parte del alumnado no lleva a cabo este proceso de revisión y da por válida la respuesta que arroja la herramienta. Esto se debe tanto al desconocimiento de cómo funciona esta tecnología como a la nueva manera de aprender de las nuevas generaciones. En consecuencia, ello supone una merma en el aprendizaje y la IA en este supuesto no le ha servido para aprender sino simplemente para ahorrar tiempo y además puede inducir al alumno a errores.

Por otro lado, es común que esta tecnología sea utilizada en las facultades de Derecho para la traducción jurídica y para la confección de glosarios bilingües. En este sentido, la IA está resultando útil para traducir terminología legal con bastante precisión. Si bien las traducciones automáticas deben revisarse, la IA ha reducido barreras idiomáticas, permitiendo a los alumnos acceder a referencias en otros idiomas o comparar redacciones de normas en distintas lenguas oficiales, en el caso de que el estudiante lleve a cabo esta fase de revisión.

11 FERNÁNDEZ MÁRQUEZ, E., LEIVA OLIVENCIA, J. J., y LÓPEZ MENESES, E., «Competencias digitales en docentes de educación superior», en *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 1, 2018, págs. 213-231.

12 MORENO GUERRERO, A. J., AZNAR DÍAZ, I. y otros, «E-learning in the teaching of mathematics: an educational experience in adult high school», en *Mathematics*, vol. 8, núm. 5, 2020.

Si bien es útil para los usos mencionados, el uso eficiente de esta tecnología y el uso responsable por parte del alumnado requiere que el usuario comprenda su funcionamiento. La herramienta está al servicio de la persona, pero no debe ser usada para suplir su proceso de aprendizaje.

Como ya he referido, las limitaciones en la generación de contenido se constatan fácilmente cuando planteamos a la IA un mismo supuesto jurídico a resolver. En cada dispositivo la IA contesta de una forma distinta. O también cuando le corregimos varias veces en este proceso de revisión y la propia tecnología admite errores y vuelve a emitir una respuesta, esta vez distinta. Existen ejemplos documentados de la generación de contenido con IA y sus limitaciones. En estos se advierten aciertos en aspectos esenciales, pero también errores significativos y omisiones¹³.

Es necesario también señalar que los estudiantes pueden utilizar a la IA como apoyo si la usan como su asistente en el proceso de aprendizaje, realizándole todas las preguntas que necesite para la comprensión de un determinado concepto o figura. Y este apoyo es personalizado y se adapta a la capacidad o fase de aprendizaje del alumno¹⁴. En consecuencia, la IA generativa puede maximizar los resultados de aprendizaje siempre que también sea revisada y la respuesta sea coherente con la figura previamente estudiada por el alumno.

En consonancia con lo anterior, el uso óptimo y la adquisición de habilidades para revisar los resultados de la IA requieren que las facultades de derecho adapten sus planes de estudio para incluir la alfabetización en IA, la ética y el aprendizaje práctico. Todo ello resulta esencial para potenciar que los estudiantes puedan usar las herramientas de IA de manera apropiada y ética, de forma que la IA complemente, en lugar de reemplazar, sus procesos de aprendizaje y evaluación y que estén preparados para tomar decisiones informadas y utilizar la IA de forma responsable¹⁵ en el ámbito jurídico, en el que el impacto de la tecnología cada vez es mayor.

-
- 13 ROBERT GUILLÉN, S., «Active learning in Law through LLM tools like ChatGPT for classroom case simulations», en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 22, núm. 2, 2024, págs. 122-136. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.21980> ; CAPDEFERRO VILLAGRASA, O. «El impacto de la IA en los casos prácticos: conclusiones de la aplicación de ChatGPT en los ejercicios de un grupo de Derecho Administrativo», en *Revista de Educación y Derecho, II número extraordinario Inteligencia Artificial y Educación Superior*, 2024, págs. 355-381.
- 14 XATAMOVA, N., ASHUVOV, J., «The future of legal English learning: integrating AI into esp education», en *SPAST Reports*, vol.1, núm. 7, 2024, <https://doi.org/10.69848/sreports.v1i7.5081>.
- 15 PRAKASH G, A. y NAIR, V.. *op. cit.*, 2024. Vid. también, HARGREAVES, S. A., «Words are flowing out like endless rain into a paper cup': ChatGPT & law school assessments», en *Social Science Research Network*, 2023, <https://doi.org/10.2139/ssrn.4359407>.

5. La redefinición del rol del docente

Desde el ámbito académico se advierte que la irrupción de la inteligencia artificial está obligando a replantear profundamente el papel tradicional del profesorado. La mera transmisión de conocimientos, basada en un modelo unidireccional centrado en el docente como fuente principal de información, pierde eficacia y sentido en un contexto en el que el alumnado dispone de herramientas capaces de generar, sintetizar y explicar información de forma inmediata y accesible.

En un contexto de enseñanza pasiva, como las clases magistrales unidireccionales, o las tareas mecánicas, la IA tiende a exacerbar vicios como el memorismo o la sustitución del esfuerzo intelectual por la respuesta automática.

Por ello, en este nuevo escenario, la inteligencia artificial no solo desafía el modelo educativo vigente, sino que lo empuja hacia una transformación estructural. Cobran fuerza propuestas pedagógicas renovadas, como el aula invertida, en las que el tiempo presencial se dedica no a reproducir contenidos que el estudiante puede consultar por su cuenta, incluso a través de un modelo de lenguaje masivo, sino a realizar actividades de análisis, creación, debate o resolución de problemas jurídicos complejos. La clase puede convertirse así en un espacio para el pensamiento de alto nivel, apoyado por la tecnología, pero guiado por la interacción humana significativa.

Otra metodología a la que ya se ha aludido y en la que IA generativa proporciona grandes recursos, con una capacidad creativa inagotable, es la de *role-playing*. Integrando la IA generativa, la imprevisibilidad acerca al alumnado a escenarios reales y pone a prueba sus conocimientos y habilidades.

Ambas metodologías promueven el trabajo en equipo y la colaboración, que son habilidades vitales en la profesión legal. Al trabajar juntos en estudios de casos y ejercicios de resolución de problemas, los estudiantes pueden desarrollar su capacidad de pensar críticamente y trabajar eficazmente en equipo. En ambas el papel del docente pasa de ser la principal fuente de información a ser un facilitador del aprendizaje. Esto requiere que los docentes guíen las discusiones, supervisen y realicen comentarios y apoyen a los estudiantes para que apliquen sus conocimientos a situaciones prácticas.

Ante el contexto actual de transformación digital acelerada, se impone la necesidad de que el docente se adapte de manera proactiva y adquiera competencias específicas en el uso de sistemas basados en inteligencia artificial, en particular aquellos vinculados a la IA generativa. Lejos de ser concebido como una amenaza al modelo educativo tradicional, este proceso debe entenderse como una oportunidad para repensar las metodologías de enseñanza y promover un enfoque pedagógico más flexible y colaborativo. Esta transición posibilita la construcción de aprendizajes más profundos, significativos y duraderos, y permite a la universidad alinearse con la lógica de la

era digital, integrando los modos de aprender y vivir propios de las generaciones actuales.

Paralelamente, no puede soslayarse el impacto de la IA en el entorno profesional. En este sentido, resulta imprescindible que el alumnado reciba una formación básica y transversal que le capacite no solo para utilizar estas herramientas, sino para comprender críticamente sus implicaciones, limitaciones y potencialidades. Solo así podrán asumir un rol activo y ético en un mercado laboral en el que la competencia tecnológica ya no es un valor añadido, sino un requisito esencial. El desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía en el aprendizaje se presenta, por tanto, como un objetivo prioritario en la formación jurídica.

Este cambio ya se está materializando en el ejercicio profesional del Derecho. Grandes despachos han comenzado a integrar modelos de lenguaje especializados en el ámbito jurídico, incrementando significativamente su productividad y eficiencia. Esta transformación no se limita al sector privado. También en la Administración de Justicia, tradicionalmente reacia a la innovación tecnológica, la IA ha comenzado a desplegar un papel relevante, con aplicaciones en la gestión de expedientes, el análisis jurisprudencial y la predicción de resoluciones. Del mismo modo, en el ámbito de la investigación jurídica, las bases de datos doctrinales y jurisprudenciales están incorporando tecnologías basadas en IA que modifican sustancialmente la forma de acceder y procesar la información legal. En definitiva, ningún ámbito del ecosistema jurídico permanece ajeno a esta transformación.

En consecuencia, formar al alumnado en el uso ético, responsable y crítico de la inteligencia artificial desde el entorno universitario no solo constituye una exigencia pedagógica, sino también un compromiso institucional con la formación de profesionales capaces de enfrentar con solvencia y resiliencia los desafíos de una sociedad cada vez más tecnificada. Este enfoque representa un valor añadido que refuerza su perfil ciudadano y profesional en un contexto marcado por la omnipresencia creciente de sistemas de IA.

Esta evolución redefine el rol del docente, que, como ya he referido, deja de ser una figura centrada en el dominio de contenidos para adoptar funciones más cercanas a las de un mentor, guía o diseñador de experiencias de aprendizaje. Su tarea consiste en plantear preguntas potentes, generar contextos desafiantes, orientar el uso crítico de las herramientas digitales y promover una comprensión profunda del Derecho más allá de la mera acumulación de datos. En este escenario, el docente debe asumir funciones no solo como transmisor de conocimientos, sino como guía, facilitador crítico y mediador ético en el uso de tecnologías emergentes.

Al mismo tiempo, este cambio impone al profesorado la necesidad de adoptar una actitud de aprendizaje continuo, especialmente en lo relativo al uso de la inteligencia artificial en el ámbito jurídico. En este sentido, el docente ya no puede asumir una posición de superioridad técnica frente al

estudiante, sino que debe mostrarse dispuesto a experimentar, explorar y adaptarse junto a su alumnado. Esta disposición, basada en una humildad epistemológica, no solo enriquece el proceso educativo, sino que también contribuye a cerrar brechas generacionales y a construir un entorno de colaboración donde el conocimiento se construye colectivamente.

Desde el punto de vista metodológico, se confirma la importancia de las metodologías activas y del enfoque centrado en el estudiante en la era de la IA. Cuando el estudiante es agente activo (resuelve problemas, debate, crea contenido) la IA tiende a ser un complemento positivo; en cambio, se insiste, en esquemas pasivos (clases expositivas largas, evaluaciones de memorización) la IA puede socavar el aprendizaje al ofrecer salidas fáciles. Así, la integración de IA es consustancial a la innovación metodológica de la docencia. Su uso requiere una reformulación de los objetivos formativos. Ya no basta con transmitir contenidos normativos, sino que se vuelve imprescindible desarrollar en los estudiantes habilidades críticas, capacidad de discernimiento y competencias digitales avanzadas que les permitan identificar los límites, sesgos y responsabilidades asociados al uso de estas herramientas.

En definitiva, el avance de la IA no sustituye al docente, pero sí le exige reinventarse, y no para competir con la tecnología, sino para integrarla críticamente en la enseñanza, enriqueciendo la formación del jurista con herramientas que potencien la autonomía intelectual, la capacidad de juicio y la creatividad aplicada al Derecho.

6. La dimensión humana. La necesidad de revisión y de crítica

6.1. El desplazamiento del pensamiento humano

A pesar de que los sistemas de IA son herramientas que desafían potencialmente y, también, expanden el pensamiento humano, no debe permitirse jamás que lo reemplace. La protección y el fortalecimiento de la intervención humana deben ser siempre una prioridad¹⁶.

Todas estas transformaciones plantean interrogantes de profundo calado epistemológico, ético y pedagógico. Si efectivamente la forma de aprender ha cambiado y se impone una relación cada vez más estrecha con tecnologías basadas en inteligencia artificial, cabe preguntarse: ¿estamos ante una evolución complementaria o ante una externalización progresiva del proceso cognitivo? ¿Existe el riesgo de que el ser humano delegue en las máquinas, con sus inercias, limitaciones y sesgos, el núcleo mismo del aprendizaje, per-

16 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024).

diendo así la motivación, la curiosidad y el compromiso intelectual que históricamente han caracterizado a la actividad educativa?

Estas preguntas no son meramente retóricas. Nos enfrentamos a una realidad en la que los modelos de IA no son neutros. Su desarrollo, sus prioridades funcionales y su difusión global están atravesados por intereses económicos, corporativos y geopolíticos. ¿Qué lobbies de poder están detrás de estas tecnologías? ¿Qué visiones del mundo y qué jerarquías de valores se filtran, explícita o implícitamente, a través de ellas?

Ante este panorama, la función educativa no puede limitarse a enseñar a usar estas herramientas: debe centrarse en formar un pensamiento crítico capaz de comprender, cuestionar y contextualizar su funcionamiento, sus alcances y sus límites¹⁷. El reto no es sólo preparar a los estudiantes para convivir con máquinas, sino garantizar que lo hagan sin abdicar de su capacidad de juicio, creatividad, autonomía y reflexión.

No podemos permitir que toda una generación quede atrapada en un experimento de delegación cognitiva sin una guía ética y pedagógica sólida. Urge repensar el papel del docente, del currículum y de la institución educativa como espacios de resistencia reflexiva frente a una lógica tecnocéntrica que amenaza con reconfigurar, dicho sea de paso sin debate suficiente, la manera en que concebimos el saber, el aprendizaje y la propia humanidad¹⁸.

17 Organismos internacionales y autoridades educativas han establecido directrices para la integración segura y ética de la IA en la educación superior. La UNESCO, por ejemplo, publicó en 2019 un Consenso de Beijing sobre IA y educación, enfatizando el desarrollo de competencias digitales, la ética y la equidad. Más recientemente, en Europa el Reglamento Europeo de Inteligencia Artificial (AI Act). Un informe de la Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados de España (2024) destaca que para aprovechar la IA en educación limitando sus riesgos se requiere un enfoque multidisciplinar: involucrar a tecnólogos, responsables políticos, especialistas en ciencias sociales y a la propia comunidad educativa en la toma de decisionescongresos.escongresos.es. Este informe subraya dos pilares fundamentales: por un lado, desarrollar IA educativas de calidad y responsabilidad demostrada, que cumplan la ley, sigan principios éticos, sean técnicamente robustas, aplicables y sometidas a supervisión humana; por otro lado, establecer marcos normativos específicos que anticipen y regulen el impacto de estas herramientas. Asimismo, la alfabetización en IA de docentes y estudiantes se identifica como un factor clave para el éxito de estas iniciativascongresos.es. No basta con usar la tecnología; es necesario comprender su funcionamiento básico, sus limitaciones e implicaciones, cultivando el pensamiento crítico frente a los resultados que ofrece la IA. Consultable en: https://www.congreso.es/docu/ofic_ciencia/2024_10_21_Inteligencia%20artificial%20y%20educaci%C3%B3n_0.pdf (última consulta 19/06/2025). Vid. también VÉLEZ, J. A. A., VINICIO, E., ERAZO, L., y ARANDA, E. F. B., «Inteligencia artificial en el aula de derecho: potencial y retos para docentes universitarios», en *Código Científico. Revista de Investigación*, vol. 5, núm. 2, 2024.

18 GIANNINI, E., «La escuela en la era de la Inteligencia Artificial», en *El Correo de la Unesco*, núm. 4, 2023.

En relación con lo anterior, existe una preocupación global acerca del peligro que puede entrañar su uso generalizado e irracional y es que a medida que la IA avanza en sofisticación, surge un peligro significativo: su capacidad para minar la acción humana. A medida que más individuos recurren a los sistemas de IA para tareas de escritura u otras actividades creativas, existe el riesgo de una dependencia involuntaria. Esto podría comprometer el desarrollo de habilidades intelectuales¹⁹.

En la era posthumanista²⁰, autores ya advertían sobre los significativos riesgos que la inteligencia artificial, la robótica, las nanotecnologías y las neurociencias, representan para la humanidad. La era digital ha facilitado la recopilación masiva de datos personales lo que ha llevado a un eclipse de la autonomía de la persona²¹. En este contexto, la construcción de la identidad se ha desvinculado de la autonomía individual quedando en manos de algoritmos, que clasifican a las personas y proyectan sus posibles decisiones futuras, generando una separación entre identidad e intencionalidad. Esto complica la protección de los derechos fundamentales, haciendo necesaria una transformación cultural, una atención civil difundida y una acción pública coherente²². En este sentido, es necesario añadir que los datos recopilados por la tecnología contienen elementos opacos o valores incrustados que pueden contravenir los derechos fundamentales²³.

19 En este sentido, ya citada Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024).

20 Tal y como la definía RODOTÀ, S., «Del ser humano al posthumano», en T. de la Quadra-Salcedo y J. L. Piñar Mañas (Dirs.), *Sociedad digital y derecho*, Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, 2018, págs. 87-93, la era en la que, de la mano de la tecnociencia, «la autonomía parece abandonar al ser humano y convertirse en carácter de las cosas, invirtiendo la perspectiva de un ser posthumano como mejor que el humano. En esta era, postulaba, deben regir los principios de igualdad y de dignidad del ser humano. Advertía de que el posthumanismo supone un «desafío definitivo» pues, «(...) es la creación de sistemas artificiales capaces de aprender, dotados de una forma de inteligencia propia que los hace capaces de someter la inteligencia humana, de crear una simbiosis máquina/persona que influya en la propia evolución de la especie», p.90; pudiendo ser «las fuerzas» que están en condiciones de financiar estos proyectos las que incidan en el trayecto entre lo humano y lo posthumano dirigiendo esta «transformación profunda de las propias relaciones sociales», p.90. Se preguntaba, asimismo el autor si «llegará un día, dicen los transhumanistas más radicales, en que el hombre ya no será un mamífero, se librará del cuerpo, se hará uno con el ordenador, de su cerebro se podrán extraer informaciones luego replicadas con precisión en un ordenador, y tendrá a acceso a la inmortalidad», p. 89.

Al respecto del transhumanismo, puede consultarse el artículo de VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ, H., «Transhumanismo, libertad e identidad humana», en *Thémata. Revista de Filosofía*, núm. 41, 2009.

21 Vid. COTINO HUESO, L., «Inteligencia artificial. Tecnologías y recursos del lenguaje: políticas y derecho para la explotación de corpus y bases de datos», en *Revista de Llenguatge i Dret, Journal of Language and Law*, núm. 79, 2023

22 *Ibid*, pág.91.

23 Vid. SURDER, H., «Values embedded in legal artificial intelligence», en *University of Colo-*

Las conclusiones que emergen de las contribuciones académicas²⁴ tras la integración de la IA generativa como *ChatGPT* son, entre otros, que su uso en asignaturas de Derecho fue valorado positivamente por los estudiantes, especialmente para comprender conceptos complejos y organizar el estudio. No obstante, los estudiantes manifestaban dudas sobre la fiabilidad de las respuestas y el riesgo de limitar su propio pensamiento crítico si se usaba sin criterio. Los docentes coincidieron en que la IA puede enriquecer el aprendizaje si se redefine el papel del profesor como guía y evaluador. Además, se alertó sobre el impacto del uso de la IA en la integridad académica, proponiéndose nuevas formas de evaluación, como pruebas orales, supervisión presencial y trabajos progresivos, para asegurar la autenticidad de las producciones del alumnado. A su vez, ambos colectivos, docentes y alumnos, coincidieron en tener interés en recibir formación acerca del funcionamiento y límites de estos modelos de IA generativa.

6.2. La relegación del aprendizaje

A pesar de que el uso de la IA generativa en la docencia implica mejoras en el aprendizaje, debemos también considerar los riesgos que entraña su uso irresponsable.

El primer riesgo al que es necesario aludir es al abuso de la IA por parte de los estudiantes como método para suplir la lectura comprensiva, la escritura jurídica o el razonamiento analítico. La dependencia excesiva de las herramientas de la IA para las tareas y los materiales de estudio puede dificultar el desarrollo de habilidades independientes para resolver problemas. Esto es particularmente preocupante en la educación jurídica, donde el pensamiento crítico es fundamental²⁵.

rado Law Legal Studies Research, núm. 17, 2017 y también O'NEIL, C., *Armas de destrucción matemática*, Capitán Swing, 2017, así como PRESNO LINERA, M. Á., *Derechos fundamentales e inteligencia artificial*, Marcial Pons, 2022.

- 24 EXPÓSITO GÁZQUEZ, A. y CRUZ RAMBAUD, S., «ChatGPT como aliado en la enseñanza del Derecho Administrativo», en J. Herrero & A. Álvarez (Eds.), *Inteligencia artificial generativa y educación superior: Usos, desafíos y perspectivas*, Editorial UOC, 2024, págs. 173-185. *Vid.* también LLADÓ MARTÍNEZ, A., «Uso de inteligencia artificial en prácticas de Derecho administrativo: valoraciones de los estudiantes», en J. Herrero & A. Álvarez (Eds.), *Inteligencia artificial generativa y educación superior: Usos, desafíos y perspectivas*, Editorial UOC, 2024, págs. 183-190.
- 25 ÇELA, E., FONKAM, M. M., y POTLURI, R. M., «Risks of AI-assisted learning on student critical thinking», en *International Journal of Risk and Contingency Management*, 2024, <https://doi.org/10.4018/ijrcm.350185>.

Relacionado con lo anterior, existe el desafío de evitar que los estudiantes desarrollen una confianza ciega en las respuestas de la IA, sin que exista un razonamiento o pensamiento crítico genuino por parte de los alumnos, y desalienta el pensamiento independiente y el análisis crítico²⁶.

Asimismo, el uso de la IA para generar materiales de estudio plantea dudas sobre la integridad y la originalidad académicas. Existe el riesgo de que los estudiantes confíen en la IA para producir trabajos que presenten como propios, lo que podría socavar el desarrollo de habilidades de investigación independientes²⁷.

7. Apunte a algunas recomendaciones

Tal y como se ha abordado en el presente capítulo la integración de la IA generativa en las facultades de Derecho tiene un potencial significativo para crear resultados de aprendizaje más personalizados y efectivos para los estudiantes. Las tecnologías de IA pueden mejorar los métodos de enseñanza tradicionales al ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas, retroalimentación en tiempo real y simulaciones prácticas que se alinean con las demandas de la práctica legal moderna. Sin embargo, la implementación de la IA en la educación legal también presenta desafíos, incluidas consideraciones éticas y la necesidad de un enfoque equilibrado para garantizar que la IA complementa en lugar de reemplazar la instrucción humana.

Resulta fundamental promover un entorno académico que estimule el pensamiento crítico y favorezca el uso ético de la IA, garantizando así que los estudiantes de Derecho estén debidamente preparados para enfrentar las complejidades de un panorama jurídico cada vez más influido por la tecnología.

En este contexto si bien las herramientas de IA generativa pueden mejorar la eficiencia del aprendizaje y proporcionar experiencias educativas personalizadas también presentan riesgos que podrían socavar las habilidades cognitivas esenciales. La principal preocupación es que la dependencia excesiva del contenido generado por la IA pueda llevar a una disminución de la capacidad de los estudiantes para participar en el pensamiento crítico y la resolución de problemas de forma independiente, que son cruciales para la práctica legal.

26 BENLİDAYI, İ. C., «Artificial intelligence and critical thinking», en *Central Asian Journal of Medical Hypotheses and Ethics*, vol. 5, núm 2, 2024, págs. 127-129. <https://doi.org/10.47316/cajmhe.2024.5.2.06>

27 HARGREAVES, S. A. *op. cit.*, 2023.

Así, si bien la IA ofrece oportunidades prometedoras para mejorar la educación legal, es crucial considerar las implicaciones más amplias de su uso. El potencial de la IA para personalizar y mejorar los resultados de aprendizaje es significativo, pero debe equilibrarse con consideraciones éticas y la necesidad de supervisión humana.

En este contexto, pueden plantearse distintas recomendaciones:

- Es necesario elaborar un plan estratégico institucional, que contemple la capacitación docente en IA, la dotación de recursos y la revisión de las prácticas de evaluación. Este plan debe incluir la creación de una comisión o grupo de trabajo sobre IA y docencia que monitoree avances y dificultades, emitiendo reportes anuales. También se recomienda involucrar a estudiantes en este grupo para obtener retroalimentación directa.
- En consonancia con lo anterior, deviene necesario actualizar las metodologías de enseñanza y evaluación. En este sentido, deben revisarse los programas de las asignaturas para identificar oportunidades de introducir actividades con IA y, paralelamente, modificar sistemas de evaluación para centrarse más en competencias. En este sentido, deben incorporarse más evaluaciones orales, trabajos por etapas, exposiciones y prácticas a realizar en clase que complementen o sustituyan a los tradicionales trabajos monográficos sin supervisión. Esto podría desincentivar el uso deshonesto de IA y, a la vez, enriquecería la evaluación de aprendizajes complejos.
- No puede alcanzarse un uso eficiente de la tecnología si la persona usuaria no tiene nociones acerca de cómo funciona esta tecnología y de cuáles son sus utilidades y sus utilidades y también sus riesgos. Por ello sería aconsejable implementar talleres y cursos periódicos para docentes y para el alumnado sobre el uso de nuevas herramientas de IA aplicadas al Derecho. Asimismo, el alumnado necesita de esta formación para contar con aptitudes suficientes que le permitan desarrollarse en un entorno laboral donde la IA ya está integrada y en desarrollo constante.
- A su vez, debe promoverse la colaboración interuniversitaria. Dado que muchos desafíos son comunes, las facultades de Derecho deberían compartir desafíos, inquietudes, experiencias exitosas y materiales con otras Universidades y también con otras facultades. Compartir buenas prácticas, recursos didácticos y materiales formativos permitiría no solo optimizar esfuerzos, sino también construir un conocimiento colectivo más robusto, adaptado a las distintas realidades institucionales. Esta colaboración, idealmente articulada a través de redes académicas, congresos temáticos y proyectos conjuntos, puede fortalecer el papel de las universidades como referentes críticos y éticos en el uso de tecnologías emergentes.

8. Bibliografía

- AN, Q.**, «Challenges and responses: reflection on legal education in the age of artificial intelligence», en *Advances in Education, Humanities and Social Science Research*, 2023.
- AUSUBEL, D.**, *Psicología evolutiva, un punto de vista cognoscitivo*, Trías, s.l., 1983.
- BENLİDAYI, İ. C.**, «Artificial intelligence and critical thinking», en *Central Asian Journal of Medical Hypotheses and Ethics*, vol. 5, núm 2, 2024, págs. 127-129. <https://doi.org/10.47316/cajmhe.2024.5.2.06>
- CAPDEFERRO VILLAGRASA, O.** «El impacto de la IA en los casos prácticos: conclusiones de la aplicación de ChatGPT en los ejercicios de un grupo de Derecho Administrativo», en *Revista de Educación y Derecho, II número extraordinario Inteligencia Artificial y Educación Superior*, 2024, págs. 355-381.
- COTINO HUESO, L.**, «Inteligencia artificial. Tecnologías y recursos del lenguaje: políticas y derecho para la explotación de corpus y bases de datos», en *Revista de Llenguatge i Dret, Journal of Language and Law*, núm. 79, 2023.
- ÇELA, E., FONKAM, M. M., y POTLURI, R. M.**, «Risks of AI-assisted learning on student critical thinking», en *International Journal of Risk and Contingency Management*, 2024, <https://doi.org/10.4018/ijrcm.350185>.
- EXPÓSITO GÁZQUEZ, A. y CRUZ RAMBAUD, S.**, «ChatGPT como aliado en la enseñanza del Derecho Administrativo», en J. Herrero & A. Álvarez (Eds.), *Inteligencia artificial generativa y educación superior: Usos, desafíos y perspectivas*, Editorial UOC, 2024, págs. 173-185.
- FARBER, S.**, «Harmonizing ai and human instruction in legal education: a case study from israel on training future legal professionals», en *International Journal of the Legal Profession*, 2024.
- FERNÁNDEZ MÁRQUEZ, E., LEIVA OLIVENCIA, J. J., y LÓPEZ MENESES, E.**, «Competencias digitales en docentes de educación superior», en *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 1, 2018, págs. 213-231.
- GIANNINI, E.**, «La escuela en la era de la Inteligencia Artificial», en *El Correo de la Unesco*, núm. 4, 2023.
- HARGREAVES, S. A.**, «Words are flowing out like endless rain into a paper cup': ChatGPT & law school assessments», en *Social Science Research Network*, 2023, <https://doi.org/10.2139/ssrn.4359407>.

JOHNSON, D. W., Y JOHNSON, R. T., *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*, Needham Heights, s.l., 1991.

KEPEL, D., Y VALOGIANNI, K., *Autonomous prompt engineering in large language models*. Disponible en: arXiv.org, abs/2407.11000, s.l., 2024.

LLADÓ MARTÍNEZ, A., «Uso de inteligencia artificial en prácticas de Derecho administrativo: valoraciones de los estudiantes», en J. Herrero & A. Álvarez (Eds.), *Inteligencia artificial generativa y educación superior: Usos, desafíos y perspectivas*, Editorial UOC, 2024, págs. 183-190.

LONDOÑO, M. L. S., «Incidencia de la inteligencia artificial en el aprendizaje de los estudiantes universitarios», en *Plumilla Educativa*, vol. 33, num. 2, 2024. <https://doi.org/10.30554/p.e.2.5153.2024>.

MA, L. J., «Artificial Intelligence in Legal Education under the Background of Big Data Computation», en *2022 International Conference on Computation, Big-Data and Engineering (ICCBCE) Proceedings*, Taiwan, 2022, págs. 51-53. DOI: 10.1109/ICCBE56101.2022.9888165.

MONEREO FONT, C., Y DURÁN GISBERT, D., *Entramado: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*, Horsori Editorial, s.l., 2012.

MONEREO, C., GARCÍA, C., Y KELCHTERMANS, G., «The identity of university teachers. New positions for new challenges», en *The identity of education professionals. Positioning, training, and innovation*, Information Age Publishing, 2022.

MORENO GUERRERO, A. J., AZNAR DÍAZ, I. Y OTROS, «E-learning in the teaching of mathematics: an educational experience in adult high school», en *Mathematics*, vol. 8, núm. 5, 2020.

O'NEIL, C., *Armas de destrucción matemática*, Capitán Swing, 2017.

PRESNO LINERA, M. Á., *Derechos fundamentales e inteligencia artificial*, Marcial Pons, 2022.

PRAKASH G, A. y NAIR, V., «Integrating generative AI into legal education: from casebooks to code, opportunities and challenges», en *Law, Technology and Humans*, vol. 6, núm. 3, 2024, págs. 60-79. <https://doi.org/10.5204/lthj.3640>.

PRENSKY, M., «Digital natives, digital Immigrants», en *On the Horizon*, vol. 9, núm. 5, 2001, págs. 1-6.

ROBERT GUILLÉN, S., «Active learning in Law through LLM tools like ChatGPT for classroom case simulations», en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 22, núm. 2, 2024, págs. 122-136. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.21980>

- RODOTÀ, S.**, «Del ser humano al posthumano», en T. de la Quadra-Salcedo y J. L. Piñar Mañas (Dirs), *Sociedad digital y derecho*, Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, 2018, págs. 87-93.
- SÁNCHEZ-CABALLÉ, A., CELA-RANILLA, J., Y ESTEVE-MON, F.**, «Millennials vs Centennials: ¿Diferentes formas de aprender?», en *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 70, 2024, págs. 181-193.
- SURDER, H.**, «Values embedded in legal artificial intelligence», en *University of Colorado Law Legal Studies Research*, núm. 17, 2017.
- VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ, H.**, «Transhumanismo, libertad e identidad humana», en *Thémata. Revista de Filosofía*, núm. 41, 2009.
- VÉLEZ, J. A. A., VINICIO, E., ERAZO, L., Y ARANDA, E. F. B.**, «Inteligencia artificial en el aula de derecho: potencial y retos para docentes universitarios», en *Código Científico. Revista de Investigación*, vol. 5, núm. 2, 2024.
- XATAMOVA, N., ASHROV, J.**, «The future of legal English learning: integrating AI into esp education», en *SPAST Reports*, vol.1, núm. 7, 2024, <https://doi.org/10.69848/sreports.v1i7.5081>.
- YENDURI, G., RAMALINGAM, M. Y OTROS**, «GPT (Generative Pretrained Transformer): A comprehensive review on enabling technologies, potential applications, emerging challenges, and future directions», en *IEEE Access*, vol. 12, 2024, págs. 54608-54649.
- YURCHAK, I., KYCHUK, O. O., OKSENTYUK, V. M. Y OTROS**, «Prompting techniques for enhancing the use of large language models», en *Komp'üterni Sistemi Ta Mereži*, vol. 6, núm. 2, 2024, págs. 281-297.

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO: ENTRE LA TRADICIÓN DOGMÁTICA Y LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

Esta obra recoge una selección de intervenciones presentadas en la jornada «Aprender el Derecho. Nuevos horizontes de la didáctica y retos de la innovación docente», celebrada en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona, junto con aportaciones del grupo InnovaDret de la Clínica Jurídica IURISLAB. A través de perspectivas críticas y propuestas metodológicas innovadoras, se examina el impacto de la inteligencia artificial, las tecnologías digitales y la transformación del entorno académico en la enseñanza del Derecho. El volumen ofrece reflexiones teóricas sobre el papel del profesorado, el uso crítico de las TIC y la adaptación del currículum, así como experiencias prácticas: desde simulaciones con modelos autorregresivos hasta estrategias basadas en oralidad, realidad virtual, juegos de rol y perspectiva de género.

Esta publicación constituye un ejercicio colectivo de revisión profunda de la práctica docente, en busca de nuevas formas de enseñar el Derecho con rigor, creatividad y compromiso innovador.

DIRECTORES

Zuley Fernández Caballero y Santiago Robert Guillén

COORDINADORA

Montse Solé Truyols

AUTORES

Susana Navas Navarro, Blanca Sáenz de Santa María Gómez-Mampaso, Glòria Ortega Puente, Zuley Fernández Caballero, Guillem Izquierdo Grau, Mónica Perna Hernández, Stefania Giombini, Santiago Robert Guillén, Jakob Fortunat Stagl, Marc-Abraham Puig Hernández, Alfredo Ramírez Nárdiz, Lídia Ballesta Martí y María Barcons Campmajó



IURISLAB
Clínica Jurídica
Facultat de Dret
UAB

Dret
UAB Universitat Autònoma
de Barcelona

ISBN: 979-13-7011-384-1

9 791370 113841