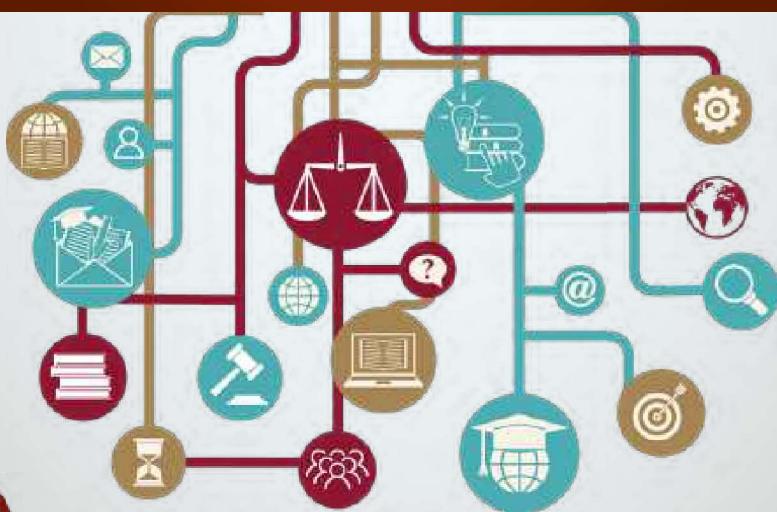


COLECCIÓN
INNOVACIÓN DOCENTE EN
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

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

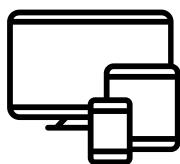




¡Gracias por confiar en nosotros!

La obra que acaba de adquirir incluye de forma gratuita la versión electrónica. Acceda a nuestra página web para aprovechar todas las funcionalidades de las que dispone en nuestro lector.

Funcionalidades eBook



Acceso desde
cualquier dispositivo con
conexión a internet



Idéntica visualización
a la edición de papel



Navegación intuitiva



Tamaño del texto adaptable

Síguenos en:

6

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



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	© Stefania Giombini
© Santiago Robert Guillén	© Jakob Fortunat Stagl
© Montse Solé Truyols	© Marc-Abraham Puig Hernández
© Susana Navas Navarro	© Alfredo Ramírez Nárdiz
© Blanca Sáenz de Santa María Gómez-Mampaso	© Lídia Ballesta Martí
© Glòria Ortega Puente	© Maria Barcons Campmajó
© Guillem Izquierdo Grau	
© Mónica Perna Hernández	

© 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 (¿de apoyo?) 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

SUMARIO

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
----------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Organizada por el profesorado lector de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona, el 13 de diciembre de 2024 se celebró en el Aula Magna de la Facultad la jornada titulada «Aprender el Derecho. Nuevos horizontes de la didáctica y retos de la innovación docente», con el propósito de compartir experiencias, explorar metodologías diversas y abrir un espacio de reflexión sobre estrategias docentes ante la transformación digital del entorno académico y profesional. Esta obra recoge una selección de las intervenciones presentadas durante la jornada e incorpora también aportaciones procedentes de los seminarios del grupo InnovaDret, orientado a la innovación docente en Derecho e integrado en la Clínica Jurídica IURISLAB de la Facultad.

El volumen se abre con una reflexión a cargo de la Dra. Susana Navas sobre el papel del profesorado, el uso crítico de la tecnología en el aprendizaje y la influencia de las demandas institucionales y del mercado en los contenidos docentes. A continuación, la Dra. Blanca Sáenz de Santa María examina cómo la irrupción de la inteligencia artificial está reconfigurando la enseñanza, desde las dinámicas en el aula hasta los criterios de evaluación y destaca sus posibles efectos en el ejercicio profesional que el estudiantado deberá afrontar. La Dra. Glòria Ortega, analiza el impacto estructural que ha supuesto la irrupción de la inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria, especialmente en relación con la progresiva dislocación del modelo tradicional centrado en la transmisión unidireccional del conocimiento. Cierra esta primera parte de la obra el capítulo de la Dra. Zuley Fernández, que aborda los retos derivados de la integración de las herramientas digitales en la enseñanza. Frente a tecnologías como las TIC, las redes sociales o la inteligencia artificial, se reclama una adaptación continua y un aprendizaje más autónomo.

La segunda parte aborda propuestas metodológicas concretas, y el Dr. Guillem Izquierdo y la Dra. Mónica Perna presentan la realidad virtual como un recurso aplicable a la enseñanza jurídica, útil para simular prácticas formativas en entornos controlados. La Dra. Stefania Giombini plantea cómo las tecnologías digitales emergentes están modificando la formación jurídica y requieren fomentar un perfil de jurista autónomo, técnicamente solvente y con pensamiento crítico. Para ello, propone una estrategia centrada en la oralidad académica, articulada a través del debate estructurado y la simulación de congresos temáticos. Seguidamente, un nuevo capítulo de la Dra. Glòria Ortega, se centra en el impacto del uso generalizado de modelos de lenguaje por parte del estudiantado, y en cómo esta práctica altera la dinámica del aula y los procesos de aprendizaje. El Dr. Santiago Robert describe dos actividades prácticas centradas en la simulación jurídica y el aprendizaje por medio de la experiencia. La propuesta incorpora el uso de modelos autorregresivos para representar interlocutores jurídicos y reproducir dinámicas propias del ejercicio profesional en el aula. A continuación, el Dr. Jakob F. Stagl, establece una relación entre la metodología de enseñanza del Derecho romano y su función en el plan de estudios. El Dr. Marc-Abraham Puig, ofrece un esquema teórico para el uso de normas jurídicas en actividades docentes que pueden operar como pautas de conducta o fundamentos de decisiones. El Dr. Alfredo Ramírez, apuesta por los juegos de rol como una actividad aplicable a la docencia en los primeros cursos de la asignatura de Derecho Constitucional para facilitar el aprendizaje y la participación del estudiantado. Y, por último, y de especial trascendencia y actualidad es la contribución de las Dras. Lídia Ballesta y María Barcons, con la incorporación de la perspectiva de género en la docencia, sus fundamentos, su base normativa y su integración en los contenidos, las metodologías y las competencias jurídicas.

En definitiva, todas estas contribuciones ponen de relieve que innovar en la enseñanza del Derecho no consiste en incorporar tecnologías de forma acrítica, sino en revisar los marcos formativos desde la propia práctica docente, lo que exige analizar qué competencias deben cultivarse, qué papel ha de asumir el profesorado ante la transformación del saber jurídico, y cómo articular estrategias metodológicas acordes con los cambios en el entorno académico y profesional.

Esta obra es, sobre todo, una muestra del entusiasmo con que el profesorado de nuestra Facultad asume los desafíos del presente y ha sido posible gracias al aliento, las oportunidades y el apoyo constante de muchas personas. Por ello, queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento al Equipo Decanal, muy especialmente a la Decana, la Dra. Susana Navas, por su cercanía serena y su disponibilidad. También al director de la Clínica Jurídica y del grupo InnovaDret, el Dr. Josep Cañabate, por su atención y generosidad. A quienes han contribuido con su trabajo a esta obra, por su compromiso y rigor, y muy especialmente a la Dra. Stefania Giombini, cuya

iniciativa y dedicación constante ha dado forma a este proyecto colectivo. Y a quienes se acercan a estas páginas, lectoras y lectores, les damos la bienvenida a este espacio compartido de reflexión, creación y deseo de enseñar mejor.

Zuley Fernández Caballero

Profesora de Derecho Financiero y Tributario

Santiago Robert Guillén

Profesor de Derecho Civil

Montse Solé Truyols

Profesora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

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

**Recopilación de mis contribuciones
en los seminarios de InnovaDret**

Susana Navas Navarro

*Grupo InnovaDret
Catedrática de Derecho civil
Universidad Autónoma de Barcelona*

RESUMEN: En esta contribución me centro en tres aspectos de la docencia como es, en primer lugar, la función del profesorado teniendo también presente al estudiantado. En segundo lugar, la importancia de la tecnología en el aprendizaje del estudiantado presentada desde una perspectiva crítica y, por último, cómo la metodología docente y las demandas del mercado pueden impactar significativamente en los contenidos de las asignaturas. Todo esto supone un trabajo por parte del profesorado de cuestionarse creencias, darse cuenta de los sesgos cognitivos y estar abierto al cambio.

SUMARIO: 1. CONTEXTO. 2. EL PROFESORADO COMO GUIA EN EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTADO. 2.1. El profesorado. 2.2. El estudiantado. 3. DOCENCIA Y TECNOLOGÍA. 4. CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS. 5. CONCLUSIONES. 6. BIBLIOGRAFÍA.

1. Contexto

Las reflexiones que se presentan quieren reflejar mis contribuciones en los diferentes seminarios de InnovaDret en los que he participado y en los que hemos tratado diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje jurídico y la implementación de una nueva metodología docente en el Grado de Dere-

cho. Asimismo, las reflexiones no se centran exclusivamente en éste sino que pretenden abrir el debate sobre la docencia en sentido amplio y, si bien me refiero principalmente a la docencia universitaria, son perfectamente extrapolables a la docencia no universitaria, ya sea en etapas anteriores o posteriores. Al final, estas reflexiones muestran mi propia evolución como docente y cómo yo misma he ido construyéndome, deconstruyéndome y reconstruyéndome como docente y como persona.

2. El profesorado como guía en el aprendizaje del estudiantado

2.1. El profesorado

Los profesores y profesoras tienen en la actualidad en sus aulas unos y unas estudiantes muy diferente de cuando ellos y ellas estudiaron. Es un estudiantado que valora la información y la formación del conocimiento como un «producto» que se encuentra a su alcance las 24 h los 365 días del año, que cuando necesitan cierta información la buscan en internet, ya sean webs, redes sociales, plataformas, etc. Encontrada la información, hacen el uso que les convenga sin preocuparse si la olvidan o no, pues en cualquier momento se puede acceder. Ahora además disponen de herramientas tecnológicas que generan textos, imágenes, vídeos, etc. como ChatGPT, Dall.E, Stable Diffusion, DeepSeek, o Gemini, entre otros. Son estudiantes visuales con una capacidad de concentración y de estar atentos a un discurso en torno a unos veinte o veinticinco minutos¹. Ha cambiado pues la forma de acceder a la información y el soporte en el que ésta se presenta, que es digital y no físico. Además, la información no es sólo la escrita, sino que se presenta de otras formas, como la información visual (p. ej. vídeos) o auditiva (p. ej. podcasts). Son estudiantes diferentes a cómo eran sus profesores o profesoras cuando eran estudiantes, ni mejor ni peor, sencillamente diferentes. Si los etiquetamos, ya estamos estableciendo y actuando desde una creencia que nos puede limitar mucho a la hora de impartir la docencia como después voy a exponer.

En este sentido, las diferentes actividades que se desarrollan en los seminarios de acuerdo con la metodología docente implementada en el Grado de derecho son especialmente relevantes porque se basan en la aplicación práctica de la información recibida en el marco de una clase más teórica, que no significa no dinámica, o buscada por el estudiantado en internet a partir de la cual extraerán el conocimiento. Es más, se ha comprobado científica-

1 NEWPORT, C., *Minimalismo digital: En defensa de la atención en un mundo ruidoso*, Paidós, Barcelona, 2021.

mente que este conocimiento, que extraen de forma activa y experiencial, perdura más que el que reciben de forma pasiva².

Esta afirmación no pretende menospreciar ni mucho menos la docencia teórica, pero sí abre una vía de reflexión sobre la importancia de los seminarios, la preparación elaborada de las actividades que se llevan a cabo en ellos y la dedicación por parte tanto del profesorado como por parte del estudiantado.

La formación recibida en etapas anteriores a la universitaria, así como la facilidad en el acceso a la información hacen que el estudiantado presente en nuestras aulas esté más informado, lo que no significa «mejor» informado, y que valore la relación con el profesorado de forma diferente, una relación que es más de acompañamiento y guía que basada en una jerarquía³. El profesorado es más un facilitador del aprendizaje que una fuente de información. Por tanto, el profesorado debe guiar al estudiantado al distinguir de esta información cuál es valiosa para su formación y, a partir de ahí ayudarle a que se transforme en conocimiento. Aunque es obvio que la *auctoritas* es más importante que la *potestas*, sólo con respeto y con un sentido de unidad, de cooperación y no de separación se puede llegar a conseguir la primera. El reconocimiento mutuo entre los profesores y los estudiantes de forma libre, crítica y sin miedo o anclados al deber de obediencia. En definitiva, el profesorado es un líder inspirador para sus estudiantes dentro y fuera del aula. Es el líder de su aprendizaje en el sentido de que el profesorado hace que pasen cosas (actividades) en el aula que conllevan una transformación paulatina de sus estudiantes.

Este planteamiento del o de la docente como facilitador/a implica la colaboración, la co-creación y la co-participación con el estudiantado desde la unidad y no desde la diferencia o separación. Esto se logra con la participación activa del estudiantado donde entre todos y todas se construye el conocimiento; el profesor clarifica los conceptos y destaca los puntos relevantes. El profesor también aprende con el desarrollo de las actividades en los seminarios y con las preguntas que plantea el estudiantado en las clases más teóricas o magistrales. El conocimiento aplicado es el conocimiento, como decía, que perdura y contribuye a consolidar los conceptos. Una buena clase teórica o la preparación de un buen seminario práctico implica transferencia de conocimientos, es decir, que un concepto se aplique en contextos distintos e incluso aparentemente contradictorios o se relacionen ideas aparentemente distintas. En esta tarea el profesor o profesora es uno o una guía excepcional. Empezar las clases con una pregunta en lugar de exponiendo un

2 RUIZ MARTÍN, H., *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*, Editorial Graó, Barcelona, 2020, pàgs. 52-57.

3 GEARY, D. C., «Educating the evolved mind: Conceptual foundations for evolutionary educational psychology», en Carlson, J.S., Levin, J.R. (Eds.), *Educating the evolved mind*, vol. 2, CT: Information Age, Greenwich, 2007, pàgs. 1-99.

tema sin dar todas las respuestas es una forma de co-crear el contenido del programa. Se trata de evitar la inercia en el proceso de aprendizaje.

Los docentes ejercemos una gran influencia sobre la motivación y el rendimiento del estudiantado a través precisamente de nuestras buenas prácticas docentes, el *feedback* que les proporcionamos y todas las interacciones que tenemos con el estudiantado dentro y fuera del aula. Tanto lo que expresamos verbalmente como lo que transmitimos con nuestro tono de voz, los gestos y actitudes será interpretado por los y las estudiantes a la luz de sus valores, expectativas y acabará repercutiendo en su motivación⁴.

Esta influencia de nuestro trato con el estudiantado es inevitable, ocurre sin que nos demos cuenta. Las expectativas que depositamos en él harán que muy probablemente de forma inconsciente nos comportemos de tal modo que estas expectativas acaben cumpliéndose, afectando notablemente su rendimiento. En este sentido, el profesorado debe depositar las mejores expectativas para que el sentido de autoeficacia del estudiantado, es decir, «la medida con la que uno o una estudiante se ve capaz de alcanzar un hito de aprendizaje», no se vea mermado provocando así que los y las estudiantes puedan sacar lo mejor de ellos y ellas⁵.

Hay que tener presente que es necesario aprender cosas nuevas o realizar nuevas actividades a lo largo de nuestra vida⁶. Ahora más que nunca se debe tener una mentalidad de crecimiento, estar dispuestos a deconstruir y reconstruir nuestros esquemas mentales, revisar nuestras ideas para abrirnos a nuevas experiencias dentro y fuera del aula. Ser capaces de transformarnos y de cuestionar nuestras creencias y pensamientos para lograr una mayor conciencia y sabiduría es uno de los retos más importantes que tiene todo el mundo ante ellos⁷.

Puede haber creencias limitantes (sesgos) sobre lo que es, por ejemplo, una clase magistral y sobre la función del profesorado en este tipo de clase. Estas creencias provienen de los condicionamientos del pasado, es decir, principalmente, de lo que la propia persona ha vivido, de la educación recibida en su momento, de la metodología empleada, cuando estudiaba, por sus profesores o profesoras, de la selección que ha hecho su mente de los hechos del entorno, y de sus sesgos cognitivos⁸.

4 RUIZ MARTÍN, H., *op.cit.*, 2020, págs. 159-163.

5 BANDURA, A., *Self-efficacy: The exercise of control*, Macmillan, 1997, págs. 133; RUIZ MARTÍN, H., *op.cit.*, 2020, págs. 166-168.

6 DURÁNTEZ, A., *Joven a los 100*, La Esfera de los Libros, Barcelona, 2020, págs. 34-120.

7 BUENO, D., *Educa tu cerebro*, Grijalbo, Madrid, 2024, págs. 176-250; DWECK, C. S., *Mindset: The new psychology of success*, Random House Digital, Inc., 2008, págs. 45-86.

8 DOBELL, R., *El arte de pensar*, De Bolsillo, Barcelona, 2016; KAHNEMAN, D., *Pensar rápido, pensar despacio*, Debolsillo, Barcelona, 2013, págs. 54-63.

Por tanto, éste sería en mi opinión un primer paso ineludible: cuestionarnos a nosotros mismos como docentes y nuestras creencias hacia la docencia. En el caso de la clase magistral, por ejemplo, si yo considero que la clase magistral no interesa a los estudiantes, que se aburren, que desconectan, yo ya de entrada establezco una relación «especial» con los estudiantes y conmigo misma a la hora de preparar la clase.

Yo ya estoy creando, en mi presente, las condiciones para que la clase o el seminario sean aburridos y los estudiantes no se interesen. Mi creencia hace que yo ya desde el inicio no esté motivado o motivada como profesor o profesora. Es la «profecía autocumplida». Y los estudiantes responden a las expectativas que el profesor conscientemente y, sobre todo, inconscientemente ha determinado y que ellos y ellas captan a menudo de forma inconscientemente⁹.

Desde la creencia particular se tiñe todo, el comportamiento, cómo se interpreta el comportamiento del estudiantado y cómo se prepara la clase magistral o el seminario práctico. Y muchas veces es inconsciente.

Por tanto, cambiar la creencia o, al menos, hacer el esfuerzo por cambiarla es muy importante porque puede abrir puertas a la actividad docente: desde cómo utilizo el lenguaje, cómo me expreso para poder transformar a los y las estudiantes, cómo acompañar en el aprendizaje de forma que sea un plus añadido que lo transforme y que no le deje indiferente, que sirva a su proceso de maduración, de su responsabilidad y libertad. En el proceso de guía, si el profesorado no se cuestiona las propias creencias, éstas se interpondrán inevitablemente en el proceso de cambio del estudiantado¹⁰.

2.2. El estudiantado

Como exponía antes el perfil de nuestro estudiantado ha cambiado a lo largo de los años afortunadamente y no podemos mantener formas de aprender que no responden a ese perfil. El aula es ahora más compleja, hay más pluralidad y más contraste. Esta diversidad también genera mayores dificultades a veces en las relaciones con el profesorado o entre los mismos o las mismas estudiantes. El acceso a la información de lo que dispone el estudiantado determina cuestionar una creencia muy arraigada: el profesor lo sabe todo sobre todo y el estudiante no sabe nada o prácticamente nada. De nuevo nos aparece el aprendizaje vertical de lo que antes hablaba y que no aprovecha ni estimula las altas capacidades de nuestro estudiantado. Todavía hay profesorado que tiene mucho miedo a reconocer que «no sabe». En

9 JUSSIM, L., HARBER, K. D., «Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies», en *Personality and Social Psychology Review*, vol. 9, núm. 2, 2005, págs. 131-155.

10 MENÉNDEZ, P., *Educar para la vida*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid, 2024, pág. 133.

cambio, el aprendizaje horizontal, insisto, es mucho más enriquecedor tanto por el docente como por el estudiantado. Ésta es mi experiencia.

En la Facultad de Derecho se trabaja con una metodología docente, tanto teórica como práctica, para ayudar al estudiantado a aprender y que vaya desarrollando capacidades, habilidades y conocimientos combinando conceptos teóricos con experiencias prácticas que son útiles no sólo en la profesión sino también en su vida diaria tanto personal como familiar. Por tanto, se prepara al estudiantado de manera, podríamos decir más integral, para que acabe sus estudios con ganas de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Los seminarios permiten conocer al estudiantado, adaptar el aprendizaje según ritmos de trabajo, personalizándolo. Se debe reconocer que esta propuesta no casa especialmente bien con la programación de contenidos (se debe explicar todo el programa!), las actividades, competencias y habilidades que se pretenden desarrollar.

Sería bueno tener presente, como decía Herbert A. Simon, uno de los padres de las ciencias de la computación y de la inteligencia artificial, que «el aprendizaje es el resultado de lo que hace y piensa el estudiantado y sólo de lo que hace y piensa el estudiantado. El profesor o profesora sólo puede promover el aprendizaje y con ello influir en lo que la o el estudiante hace y piensa»¹¹. Es decir, lo que aprendemos a lo largo de los años, de la vida, y lo que hacemos con lo que aprendemos es básicamente nuestra responsabilidad y, por tanto, también del estudiantado universitario. El profesor ayuda a aprender con las diferentes actividades, lecturas, explicaciones que propone. Los profesores y las profesoras estimulan el aprendizaje, intentan aportar estrategias de aprendizaje, establecen metas de aprendizaje y procuran motivar al estudiantado (aquí es muy importante el trabajo del profesorado con sus propias creencias¹², pero quien decide qué hace con estas herramientas es el estudiantado y solo el estudiantado).

En la realidad de nuestras aulas, el estudiantado y el profesorado deben tener presentes dos elementos que, hoy en día, considero fundamentales: flexibilidad y agilidad cultural¹³. Flexibilidad para ser capaces de aprender cosas nuevas, para aceptar que podemos equivocarnos y cometer errores, entender que los errores deben ser bienvenidos, son positivos, son necesarios para aprender, para corregir comportamientos, pensamientos, actitudes. En realidad, más que errores, diría que son oportunidades de aprendizaje del propio autoconocimiento. No dejar que un obstáculo afecte demasiado, relativizarlo y, sobre todo, lo que es más importante, que se puede aprender de él, que nos puede hacer mejores estudiantes y profesores, mejores compañe-

11 Cita extraída de RUIZ MARTÍN, H., *op.cit.*, 2020, pág. 9.

12 Vid GILOVICH, T., *Convencidos, pero equivocados*, Milrazones, Barcelona, 2009, págs.. 17-90.

13 AOUN, J. E., *Robot-proof, Higher education in the age of artificial intelligence*, MIT Press, Cambridge Massachusetts, 2017, pág. 87.

ros y compañeras. En definitiva, mejores personas. Ésta es una tarea también muy importante que el docente directa e indirectamente puede transmitir a su estudiantado. Por tanto, se necesita un profesorado y un estudiantado con una mentalidad abierta a los cambios permanentes que pueden ser de puesto de trabajo, de perfil profesional, de población, de país, por poner unos ejemplos.

Y como decía, agilidad cultural para abrazar la diversidad cultural que se encuentra en clase para poder enriquecernos, para tener una mochila llena de ganas de vivir, de trabajar y llena de planes de futuro. El estudiantado encontrará compañeros y compañeras internacionales, con historias familiares distintas, con sueños propios, con personalidades diversas y lenguas propias. Aquí la misión del profesor es enseñar a que eviten juzgar. Antes de juzgar que apliquen el discernimiento y acepten la realidad tal y como es fluyendo con ella¹⁴.

La metodología docente aplicada debe servir para estimular al estudiantado a que sea más creativo, consciente, comprometido, competente, curioso, crítico y compasivo. El profesorado no se limita a formar estudiantes en una materia concreta, sino que prepara a las personas, que tiene en sus clases magistrales y seminarios, para la vida. Esto implica la personalización de la metodología en función del perfil de cada estudiante y, sobre todo, de estudiantes vulnerables o con necesidades especiales. Los seminarios permiten esta personalización en la medida en que permiten conocer mejor al estudiantado que tienen delante en las aulas. Otra vía para su personalización son las tutorías.

El aprendizaje tiene no sólo un objetivo explícito en cuanto a la formación del estudiantado, sino que tiene uno invisible, pero no por ello menos importante, que es el autoconocimiento, el ejercicio de la autonomía y del libre albedrío¹⁵. De hecho, el art. 27 de la Constitución española establece que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y, obviamente, debe incluirse en el precepto a la educación superior. El estudiante encuentra a menudo su sentido de vida a través del aprendizaje que puede vincular a proyectos vitales personales.

3. Docencia y tecnología

Hay dos formas de relacionar la tecnología con la docencia:

- i) Inclusión de la tecnología, lo que significa introducir pequeños cambios en la metodología tradicional. Representa una actuación puntual, aislada en un momento dado para realizar una actividad concreta como búsqueda de información en el aula, realización de actividades

14 *Ibid*, págs. 52-65.

15 MENÉNDEZ, P., *op. cit.*, 2024, págs. 99-100.

de seguimiento del estudiantado con móviles u ordenadores/tabletas (v. gr. Kahoot), presentaciones con el powerpoint, visionado de un vídeo o de una serie de vídeos. Sin embargo, predomina igualmente el carácter pasivo del alumno. Estar frente a una pantalla genera pasividad en la persona receptora y disminuye el pensamiento crítico.

- ii) Integración de la tecnología, lo que implica una transformación de la metodología pues aquélla se integra en el proceso educativo. Sería el caso de las clases online, clases con realidad virtual (metaverso educativo) o los MOOCs (*Massive Online Open Courses*). El estudiante es más autónomo, asume más un rol activo y debe hacerse responsable de su formación, si se compara con el caso anterior de mera inclusión puntual de recursos tecnológicos. Esto debería generar, lo que no quiere decir que lo consiga, más interacción entre los y las estudiantes y entre éstos y el profesorado (fundamental es la existencia de los foros) y espíritu emprendedor. Esto implica desarrollar estrategias comunicativas en la presentación de puntos de vista de forma más persuasiva dado que la capacidad de atención y seguimiento disminuye en relación con la clase presencial. Por tanto, se potenciaría la creatividad de todo el profesorado y el estudiantado generando contenidos didácticos. El estudiantado es más creador de contenidos adoptando más el rol de «prosumer» (productor+consumidor). Todo esto es en teoría. En la práctica se estará frente a una pantalla con las consecuencias que este hecho supone de pasividad, de disminución de la capacidad de razonar y de dar autoridad a lo que muestra la pantalla.

La introducción de recursos tecnológicos implica romper las barreras de «tiempo», «espacio» y «número de estudiantes». En el caso de los MOOCs se hace accesible la educación y formación a estudiantes que pueden encontrarse en zonas del mundo con carencias en determinadas materias¹⁶. Presentan ciertas ventajas, como, por ejemplo, la interacción más fluida entre el profesorado y algunos estudiantes, sobre todo por aquellos estudiantes más tímidos. El trabajo en equipo se facilita, desde un punto de vista «logístico», con el uso de la tecnología (v. gr. compartir documentos en la nube, envío de documentos electrónicos). Se accede y se comparte información de forma más rápida y más actualizada de los contenidos de los programas, como, por ejemplo, temas nuevos que no se tratan en clase. Como decía se desarrolla la capacidad de aprender de forma autónoma, el espíritu emprendedor, más creativo, la capacidad de gestionar recursos bibliográficos y el acceso en abierto a bibliografía importante, la capacidad de generar contenidos informativos de forma más ágil encontrando la información mediante palabras claves, un sistema de apoyo para personas con ciertas discapacidades: por ejemplo, se puede adaptar la pantalla y la adaptación del tipo y la adaptación. Es más ecológico, ahorra papel.

16 RIFKIN, J., *La sociedad de coste marginal cero*, Paidós, Barcelona, 2014, págs. 224-225.

La tecnología en la docencia también tiene desventajas que afectan al desarrollo de capacidad y habilidades, algunas de las cuales son esenciales para su formación¹⁷.

- Los recursos tecnológicos presentan la información de forma simple, con mensajes concisos muy fáciles de digerir. Esto va en detrimento del pensamiento complejo y de la resolución de problemas complejos.
- La información se presenta fragmentada. Se pierde la visión global o de conjunto de una materia. Se impide la exploración de textos largos. En realidad, no se «lee» una pantalla, sino que se «ve» una pantalla, es decir, la parte del cerebro que se activa cuando estamos delante de una pantalla es diferente de la región del cerebro activada cuando tenemos delante un texto escrito en papel¹⁸. Esto determina que los textos leídos o escuchados en la pantalla se recuerden peor o mucho peor, dependiendo de la persona, que cuando se lee el texto en papel. Además, el estado mental es menos proclive al aprendizaje cuando se encuentra con una pantalla que con un texto en papel.
- Los dispositivos electrónicos interfieren en la visión global o representación mental de un texto, ya que presentan más elementos de distracción que, por ejemplo, un libro. Si además se añaden animaciones interactivas, vídeos, imágenes, símbolos como elementos decorativos, la distracción está asegurada en detrimento del contenido y la explicación del profesor. Esto es muy importante tenerlo presente cuando se elaboran presentaciones digitales como el powerpoint¹⁹.
- Cuando uno lee un texto, en realidad, está escuchando su voz leyendo ese texto. Si al mismo tiempo el orador/a (profesor/a) está hablando se producen interferencias entre ambas voces (la región del cerebro que se activa es la misma) con la consecuencia de que el alumno no comprende ni el contenido de la presentación ni lo explicado por el profesor. De hecho, se han fijado las 5 reglas de oro para realizar presentaciones que eliminan todos estos elementos de distracción y faciliten la comprensión:1. Fondo de pantalla negro y letra en blanco y no al inverso, visualmente se permite que los ojos no se fuerzen tanto, jugar con el contraste para destacar la información importante que no es el título sino el contenido; 2. Una frase corta o una imagen en cada diapositiva. Evitar el bombardeo de datos, gráficos y estadísticas. Máximo 6 elementos; 3. No leer la pantalla y poner el foco de atención en el discurso que hace la persona; 4. Eliminar elementos

17 FERRIS, J., «Porque el cerebro prefiere el papel», en *Investigación y Ciencia*, núm. 449, 2014, págs. 82-87.

18 FERRIS, J., *op. cit.*, *passim*.

19 FROMMER, F., *El pensamiento PowerPoint: Ensayo sobre un programa que nos vuelve estúpidos*, Península, Barcelona, 2011.

visuales y animaciones añadidas que distraen del texto; 5. No importa el número de diapositivas si sólo hay una frase corta, un símbolo o una imagen²⁰.

- Cuando nos resulta un documento importante lo que hacemos es imprimirlo y leerlo en papel o cuando uno o una estudiante no entiende un aspecto pregunta al profesor aunque tenga un *powerpoint* en el que se exponen las ideas de forma muy básica.
- Se reduce la capacidad de estructurar las ideas y se pierde la capacidad de escribir textos largos ordenados. Se genera una gran distracción y se pierde mucha atención a lo que se está haciendo en el momento presente.
- Consumo más recursos mentales una pantalla que un texto escrito con el inconveniente de que se pierde la lectura del lenguaje corporal o emociones lo que afectará a cómo comunicar ideas ya cómo contextualizar conflictos de intereses²¹.

En definitiva, la tecnología proporciona una visión demasiado parcial, fragmentada de la realidad y reduce el pensamiento complejo y crítico. Lo que se gana en la accesibilidad a la información y la interacción entre el profesorado y el estudiantado se pierde en calidad educativa y en otras capacidades necesarias para conducirse normalmente a la vida. Por tanto, sí al uso moderado de los recursos tecnológicos como apoyo o ayuda; no, al abuso.

4. Contenidos de las asignaturas

La implementación de la metodología docente actual en la Facultad de derecho nos está llevando a cuestionar muchas creencias, como he comentado anteriormente, que vienen del pasado: la función del profesorado en el aula, como considera él el encargo docente asignado, la co-creación de materiales con los estudiantes, la participación activa de los estudiantes, dar espacio a las iniciativas de los estudiantes docentes para hacer atractiva tanto una clase más teórica como un seminario escuchando al estudiantado cuando manifiestan su malestar razonado sobre alguna actividad repetitiva que les aporta valor o que no acaba de encajar con su mentalidad pero sí con la del profesorado. También la revisión del temario, del programa de las asignaturas. El contenido de las asignaturas ha cambiado a lo largo del tiempo.

Basta con observar el temario de gran parte de las asignaturas de, por ejemplo, el Grado de Derecho y enseguida se comprobará que son prácticamente idénticos a cuando las clases eran básica y esencialmente teóricas

20 PHILLIPS, D. J. P., *How to avoid death by PowerPoint*, TEDxStockholm, <https://www.youtube.com/watch?v=lwpi1Lm6dFo>, fecha de consulta: julio 2025.

21 FERRIS, J., *op. cit.*, *passim*

con algún toque de caso práctico. El docente incorpora todos los temas posibles a pesar de que después no los pueda explicar. Algunos temarios tienen 15 lecciones y algunos docentes apenas llegan a 9. Esto significa que o bien el resto no entra a examen porque así lo decide el profesor o profesora o se remite todo al Manual. Manual que no consultará al estudiante, sino que buscará en internet la información o bien le pasará unos apuntes otro compañero que provienen de otro profesor/a de cursos anteriores. En cualquier caso, la conciencia del docente o de su unidad o del responsable de la guía queda tranquila porque «todo está reflejado».

Es evidente que todos los temas no revisten la misma importancia. Y los docentes lo sabemos, que temas importantes son pocos y que estos temas se pueden trabajar con tiempo tanto en la teoría como en los seminarios y que estos temas darán las bases jurídico-conceptuales para que las y los estudiantes las puedan aplicar por «transferencia» a otras situaciones, es decir, que sean capaces de ver y aplicar los principios subyacentes a la solución de un problema concreto y puedan relacionar estos conceptos aprendidos en una asignatura a otra asignatura²². El programa de la asignatura debe plantearse desde una perspectiva *outcome thinking* o pensamiento de resultado, es decir, valorar los cambios que se están dando y cómo esto impacta en los programas de las asignaturas lo que permite pensar en clave de resultados: qué cambios se deben hacer para conseguir estos resultados²³. Y el resultado que se persigue, al menos en mi opinión, es: dar tiempo y oportunidad para alcanzar y consolidar bien los conceptos y que se puedan crear esquemas mentales precisos y rigurosos que permitan después transferir el conocimiento de un contexto a otro distinto teniendo siempre presente lo que pide el mercado, es decir, qué tipo de juristas pide el mercado. La realidad es que un cliente, un justiciable no quiere un docente, un abogado, un juez, un notario, un registrador, sino que quiere el resultado que éstos aportan. Se puede argumentar, por ejemplo, que el abogado aporta empatía, atención, y es cierto, pero esto es confundir cómo trabajan los juristas con los que «entregan» a sus clientes. Podemos tener mucha empatía, también los profesores, pero si el resultado que se «entrega» no es satisfactorio, cómo trabajamos será insuficiente.

Es evidente que no todos los conceptos o categorías que figuran en ella son igualmente significativas. Es más, algunas son incluso anecdóticas. La creencia, que proviene del legado histórico, consistente en que la cantidad de información es la medida del conocimiento debe someterse a revisión²⁴.

Por tanto, se pueden trabajar mucho y mejor los conceptos, las categorías jurídicas tanto en la clase teórica como en los seminarios si se revisan los pro-

22 AOUN, J. E., *op. cit.*, 2017, págs. 85-90.

23 SUSSKIND, R., «AI, work and outcome-thinking», en *British Academy Review*, otoño de 2018.

24 MENÉNDEZ, P., *op. cit.*, 2024, pág. 60.

gramas a fin de seleccionar lo que el grupo de profesores correspondientes considere adecuado. Este cambio —un poco drástico— es muy importante; es sustancial. Debe asumirse que no podemos dar toda la información y que, además, ni es necesario ni beneficioso para el estudiantado. La máxima «más es menos» tan conocida²⁵, debe aplicarse también a la educación sin miedo desligándose de esa sensación que tiene el profesor prácticamente siempre de haberse dejado algo significativo que explicar. Esto es una sensación y como así una representación mental subjetiva.

Pongo ejemplos relacionados con mi disciplina: el programa de Civil IV, Derechos reales. ¿Es fundamental para el estudiante conocer y estudiarse todos los tipos de censos, requisitos de constitución y extinción? Es más que probable que a lo sumo verá uno a lo largo de su vida profesional y cuando esto llegue, con una base sólida de la teoría general del derecho real y del derecho de propiedad podrá afrontar el estudio del caso sin problemas. ¿Qué sentido tiene el contrato de comodato o de depósito y, en cambio, no tener tiempo para explicar de forma detenida la ley de arrendamientos urbanos (Derecho civil III)? ¿Es fundamental para los estudiantes que cursan Derecho de sucesiones conocer la donación mortis causa, si ya se les ha explicado la donación entre vivos? En cambio, no se tratan las criptomonedas, los servicios de pago, la firma electrónica, los contratos electrónicos se mencionan de paso o los contratos de crédito inmobiliario prácticamente ni se explican. Me resulta cuestionable.

Aunque me parece obvio ponerlo de relieve, que las instituciones se regulen en las leyes no quiere decir que deban incluirse en un programa de una asignatura. Además, debe tenerse presente que, como he dicho antes, se debe aprender a lo largo de nuestra vida (*life long-learning*), se deben actualizar conocimientos de forma permanente. Por tanto, el estudiante, como profesional, ya se irá formando en función de sus necesidades. Forma parte de su responsabilidad personal, como he mencionado. Además, los temarios deben actualizarse, los temarios deben reflejar la realidad social y económica, la formación que pide el mercado, deben ser unos temarios o programas vivos, dinámicos, flexibles. Esto no es incompatible con programas más transversales y una formación humanista. No se trata de «producir» profesionales «productivos», lo que era más propio de la época industrial sino de preparar al estudiantado para una vida profesional donde se valora también las *soft skills*. Entre ellas destaca especialmente el bienestar emocional. En definitiva, tenemos a un estudiantado que pide una formación integral y la universidad debe responder a esta demanda e, inevitablemente, repensar y priorizar determinados contenidos de los programas de las asignaturas es, en este nuevo enfoque, esencial. El aprendizaje debe conectarse con la vida fuera del aula, no puede limitarse a un conocimiento enciclopédico. Aquellos contenidos que deben priorizarse responden a las capacidades y habilidades

25 KAHNEMAN, D., *op. cit.*, 2013, pág. 154.

que queremos que el estudiantado desarrolle. Debe haber coherencia entre contenidos, resultados de aprendizaje y objetivos.

Esta selección de temas o grandes conceptos o categorías jurídicas no supone, por ejemplo, presentar tres bloques temáticos e introducir en ellos todo el temario o cambiar el nombre del tema para que parezca más moderno, sino que debemos hacer una reflexión profunda, cuestionar creencias, salir de la zona de confort intelectual, abrazar el cambio y seleccionar los temas a desarrollar porque son esenciales.

Algunos docentes pueden reaccionar preguntándose: ¿cómo suprimir temas? que, por otra parte, están mucho más y mejor desarrollados en las asignaturas optativas. ¿Y si no las eligen los estudiantes? ¿Saldrán con una formación deficiente? Y yo pregunto: ¿Es nuestra, del docente, la responsabilidad exclusiva de su formación? ¿Los estudiantes no son adultos y deciden lo que les conviene sabiendo que todas las decisiones tienen un coste de oportunidad? Y que si se equivocan en sus elecciones tienen una maravillosa oportunidad de aprender, sobre todo, de autoconocimiento. ¿Se ve afectada la calidad de la docencia?, ¿la calidad de los estudios de Derecho?, ¿no somos una facultad de calidad por seleccionar los temarios y ajustarlos a la realidad del tiempo que disponemos y de las capacidades y habilidades que queremos desarrollar? La calidad no es sinónimo de cantidad.

Quisiera finalizar este pequeño ensayo poniendo de relieve que diseñar un programa de una asignatura no es sólo planificar información sino sobre todo diseñar una experiencia vital en el estudiantado.

5. Conclusiones

La educación superior está en plena revolución a la que han contribuido los últimos avances en tecnología y formación que pide el mercado. Esto tiene un impacto tanto en lo que enseñamos como en el cómo enseñamos. Los programas de las materias y las metodologías se ven afectadas por esta revolución, lo que incide inevitablemente en los docentes, en cómo nos replanteamos nuestra función, así como en nuestras capacidades y habilidades para gestionar personas, sus emociones y motivaciones. Repensar nuestra función implica igualmente repensar las herramientas que utilizaremos para que el aprendizaje sea eficaz y cómo utilizamos la tecnología tendrá un gran impacto en éste. Ofrecer estudios y un aprendizaje jurídico de acuerdo con las demandas del mercado forma parte del llamado pensamiento de resultado que implica un proceso inverso al tradicional que consistía en crear estudios sin tener presente la inserción laboral del estudiantado. Pero en esta inserción son, en mi opinión, esenciales las *soft skills*. El profesorado universitario debe tener herramientas, formación para trabajar también estas habilidades e inteligencia emocional. Esto me lleva a concluir que la formación del profesorado en este ámbito es fundamental pues profesorado más consciente podrá formar a un estudiantado más consciente.

6. Bibliografía

- AOUN, J. E.**, *Robot-proof, Higher education in the age of artificial intelligence*, MIT Press, Cambridge Massachusetts, 2017.
- BANDURA, A.**, *Self-efficacy: The exercise of control*, Macmillan, 1997.
- BUENO, D.**, *Educa tu cerebro*, Grijalbo, Madrid, 2024.
- DOBELLI, R.**, *El arte de pensar*, De Bolsillo, Barcelona, 2016.
- DURÁNTEZ, A.**, *Joven a los 100*, La Esfera de los Libros, Barcelona, 2020.
- DWECK, C. S.**, *Mindset: The new psychology of success*, Random House Digital, Inc., 2008, págs. 45-86.
- FERRIS, J.**, «Porque el cerebro prefiere el papel», en *Investigación y Ciencia*, núm. 449, 2014, págs. 82-87.
- FROMMER, F.**, *El pensamiento PowerPoint: Ensayo sobre un programa que nos vuelve estúpidos*, Península, Barcelona, 2011.
- GEARY, D. C.**, «Educating the evolved mind: Conceptual foundations for evolutionary educational psychology», en Carlson, J.S., Levin, J.R. (Eds.), *Educating the evolved mind*, vol. 2, CT: Information Age, Greenwich, 2007, págs. 1-99.
- GILOVICH, T.**, *Convencidos, pero equivocados*, Milrazones, Barcelona, 2009.
- JUSSIM, L., HARBER, K. D.**, «Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies», en *Personality and Social Psychology Review*, vol. 9, núm. 2, 2005, págs. 131-155.
- KAHNEMAN, D.**, *Pensar rápido, pensar despacio*, Debolsillo, Barcelona, 2013.
- MENÉNDEZ, P.**, *Educar para la vida*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid, 2024.
- NEWPORT, C.**, *Minimalismo digital: En defensa de la atención en un mundo ruidoso*, Paidós, Barcelona, 2021.
- PHILLIPS, D. J. P.**, *How to avoid death by PowerPoint*, TEDxStockholm, <https://www.youtube.com/watch?v=lwpi1Lm6dFo>, fecha de consulta: julio 2025.
- RIFKIN, J.**, *La sociedad de coste marginal cero*, Paidós, Barcelona, 2014.
- RUIZ MARTÍN, H.**, *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*, Editorial Graó, Barcelona, 2020.
- SUSSKIND, R.**, «AI, work and outcome-thinking», en *British Academy Review*, otoño de 2018.