

COLECCIÓN
INNOVACIÓN DOCENTE EN
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

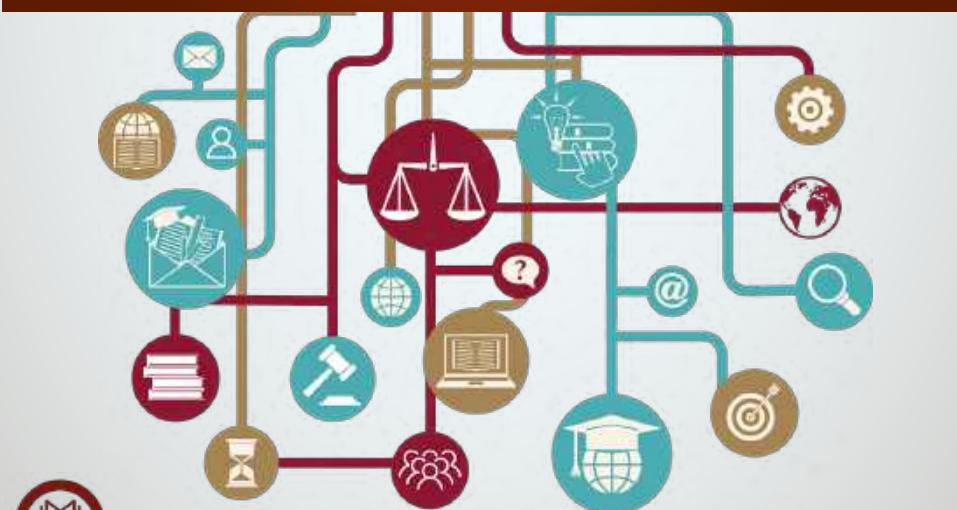
**INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y
EL APRENDIZAJE DEL DERECHO:
ENTRE LA TRADICIÓN DOGMÁTICA Y
LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI**

Directores

Zuley Fernández Caballero y Santiago Robert Guillén

Coordinadora

Montse Solé Truyols

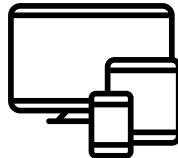




¡Gracias por confiar en nosotros!

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



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.*

IGNACIO BLANCO ALFONSO

*Catedrático de Periodismo,
Universidad San Pablo CEU.*

LORETO CORREDOIRA Y ALFONSO

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

LORENZO COTINO HUESO

*Catedrático de Derecho Constitucional,
Universidad de Valencia.*

CARMEN DROGUETT GONZÁLEZ

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

ESTRELLA GUTIÉRREZ DAVID

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

ESTHER MARTÍNEZ PASTOR

*Catedrática de Publicidad,
Universidad Rey Juan Carlos.*

ARANCHÁ MORETÓN TORQUERO

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

EMILIO OÑATE VERA

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

FERNANDO REVIRIEGO PICÓN

*Profesor Titular de Derecho Constitucional,
UNED.*

CAROLINA RIVEROS FERRADA

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

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 (¿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

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

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 Maria 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

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

**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 Derecho.

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 DOBELLÍ, 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 abra 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 estudiante 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=lwp1Lm6dFo>, 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.

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

Blanca Sáenz de Santa María Gómez-Mampaso

*Profesora de Historia del Derecho
Universidad Pontificia Comillas*

RESUMEN: Esta aportación, más que un estudio al uso, es un ejercicio de reflexión sobre los nuevos retos a los que se enfrenta el profesor de Derecho en el ilusionante pero a la vez inquietante escenario que ha supuesto la irrupción de la inteligencia artificial en la docencia universitaria, que no sólo afecta a la transmisión del conocimiento, a la forma de dar clase o a las implicaciones ético-morales de la evaluación, sino al ejercicio de la profesión que los alumnos de esta carrera están llamados a desempeñar en un futuro.

SUMARIO: 1. SOCIEDAD DIGITAL E INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DEL DERECHO. 2. EL FUTURO LABORAL DE LOS JURISTAS EN UN ENTORNO DIGITAL. 3. LAS HABILIDADES COGNITIVAS NECESARIAS PARA LOS EGRESADOS EN DERECHO EN LOS PRÓXIMOS AÑOS. 3.1. La lucha contra la falta de atención en el ámbito universitario. 3.2. Cultura general y memoria en un contexto digital. 4. EL JURISTA Y LA TECNOLOGÍA EN EL SIGLO XXI: DEL HUMANISMO AL BARROQUISMO DIGITAL. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. Sociedad digital e innovación docente en el ámbito del Derecho

La consolidación de la sociedad digital es progresiva y afecta a todas las áreas de conocimiento, incluido el Derecho. En tan solo 30 años se ha producido una revolución tecnológica relacionada con la gestión del conocimiento, que supone el uso de nuevas herramientas cuyo funcionamiento debemos conocer y va más allá de nuestras respectivas disciplinas. Todos estos cambios han llevado a que la Universidad reflexione sobre la forma de aprender de los alumnos y la forma de enseñar de los profesores.

Desde 1999 la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el Plan Bolonia supuso el comienzo de la transformación del modelo universitario tradicional en el que, sin dejar de lado la transmisión de conocimientos, se potenció la adquisición de competencias. De esta forma, los profesores cedieron su protagonismo —al menos formalmente— al alumnado, que debía adoptar una postura activa en su proceso de formación. En estos 25 años este proyecto de convergencia universitaria en Europa, que pretendía remover los cimientos de la tradicional forma de entender las enseñanzas superiores, ha logrado algunos de sus objetivos más importantes, como, por ejemplo, la movilidad internacional. Pero, aunque la Universidad europea ha experimentado cambios, no lo ha hecho al ritmo de la sociedad y no siempre ha sabido adaptarse a la revolución digital.

A lo largo de estas décadas la innovación docente ha ido encontrando poco a poco su espacio en el ámbito universitario, centrándose fundamentalmente en aspectos tecnológicos (sobre todo durante y después de la pandemia) y en cuestiones pedagógicas. A través de los cursos que se han ido ofertando, el profesorado universitario, más que innovar, ha hecho una toma de conciencia de la necesidad de cambiar algunas prácticas, fomentando una mayor participación del alumno y un adecuado seguimiento de su proceso de aprendizaje. También ha comenzado a familiarizarse con algunas metodologías y herramientas —a veces más útiles y a veces menos— que han podido ayudar a su adaptación al ámbito competencial y a las novedades tecnológicas que han ido apareciendo. No obstante, la llamada «innovación docente» no ha llegado a revolucionar la forma en la que impartimos clase, pero lo que es evidente en este momento es que es una herramienta útil de cara al aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes¹. Si lo analizamos desde esta óptica, la experiencia ha sido positiva. No obstante, en ocasiones esta formación ha sido más bien una obligación formal, con una utilidad relativa, basada en soluciones idílicas, pero poco realizables en la práctica debido a las condiciones reales de la docencia en el aula (excesivo número de alumnos por clase, carencias formativas previas, falta de implicación del alumnado...). Otras veces el profesorado ha tenido que adaptarse a tecnologías poco amigables, en permanente actualización, lo que supone un esfuerzo adicional para aquellos que no son muy hábiles con la informática. Por último, la inversión de tiempo en estos cursos se ha podido sentir como una distracción frente a la profundización en nuestras respectivas disciplinas, aunque últimamente —y este libro es un inmejorable ejemplo de esta tendencia— se están tratando de hacer aproximaciones especializadas a la innovación docente desde cada campo de estudio, lo cual les da una dimensión más práctica.

1 Cfr. CHAPARRO MATAMOROS, P. «De la LOU'2001 a la LOSU'2023: la innovación docente a lo largo de las últimas dos décadas», en Andrés Segovia, B. y otros (Dirs.), *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colex, La Coruña, 2023, págs. 41-54, vid. págs. 49-50.

A finales de la década pasada, los cursos de innovación docente habían entrado en una cierta inercia, estando destinados fundamentalmente a los profesores jóvenes o de nuevo ingreso. No obstante, desde que tuvo lugar la pandemia del COVID-19 en 2020, se han producido dos cambios sustanciales. En primer lugar, el confinamiento y las restricciones sanitarias posteriores al mismo significaron un salto exponencial en el manejo de nuevas tecnologías y en la implantación de nuevas metodologías como el aula invertida o el aprendizaje semipresencial, que de otra forma no habrían sido necesarias. Algunos especialistas en el sector, como la Fundación CYD, afirman que se adelantaron entre 4 y 6 años los procesos de digitalización de la educación superior en un periodo de pocos meses². En segundo lugar, el lanzamiento de Chat GPT el 30 de noviembre de 2022 y la aparición de otras inteligencias artificiales generativas ha sido un factor verdaderamente disruptivo en el ámbito universitario, cambiando la forma de acercarnos al conocimiento e introduciendo muchas interrogantes acerca del papel de la Universidad en esta nueva sociedad.

Las próximas líneas son, más que producto de una investigación, un conjunto de reflexiones, que pretenden centrarse fundamentalmente en los retos a los que se enfrentan los docentes en este nuevo escenario. A pesar de que considero que la Universidad es eminentemente, desde su aparición en el siglo XI, un espacio de crecimiento personal e intelectual a través del estudio, no podemos ser tan ingenuos como para pensar que en la actualidad se considera –no siempre con razón– una puerta de acceso a los trabajos más cualificados y con mejores retribuciones. Por este motivo, esta aportación está enfocada a cómo las enseñanzas que se imparten en las Facultades de Derecho pueden ser determinantes en el futuro profesional de nuestros alumnos, por lo que, por un lado, hablaremos del mercado laboral al que se van a enfrentar en los próximos años; y por el otro, de las habilidades cognitivas necesarias para afrontar su futuro como buenos juristas en un entorno digital que no debe perder de vista la esencia de lo humano.

2. El futuro laboral de los juristas en un entorno digital

Antes de entrar a analizar cómo va a ser, previsiblemente, el trabajo jurídico al que los actuales alumnos se van a enfrentar, tenemos que describir someramente el entorno en el que lo van a desarrollar. Esto es, la sociedad digital. Según los estudiosos de la Economía, estamos inmersos en la cuarta revolución industrial por detrás de la mecánica, la eléctrica y la informática,

2 «La digitalización de la educación superior: un año de revolución y disruptión» en *Blog de la Fundación CYD*, 2018. <https://www.fundacioncyd.org/digitalizacion-de-la-educacion-superior/> [última consulta: 29 de junio de 2025].

que es la revolución digital, la cual tiene mucho que ver con el desarrollo de Internet. Desde la década de 1990 las páginas web, entendidas como servicios de internet que permiten acceder a la información que ofrece esta red mundial de comunicaciones, han ido evolucionando, atravesando distintas etapas cuyos avances han sido acumulativos, no sucesivos, y se han hecho imprescindibles en nuestro día a día. En esta época surgió la llamada Web 1.0 (la web estática o unidireccional) que dio lugar a las primeras experiencias de consulta, las cuales permitían acceder a la información en formato texto o imagen (HTTP) o hipertexto (HTML) sin ninguna posibilidad de interacción. Un poco más adelante, a comienzos de la década del 2000, aparece la Web 2.0 (la web social o participativa), en la que los usuarios podían crear o ampliar la información subida a internet. De esta forma, aparecieron los blogs y las herramientas wiki, así como las redes sociales. A partir de 2010, se desarrolla una tecnología que permite publicar datos legibles o interpretables por aplicaciones o programas informáticos, aunque sin capacidad de análisis crítico, que ayudaba a los usuarios en tareas laboriosas o humanamente inabarcables, que es lo que se conoce como Web 3.0 (la web semántica). Desde 2016 se generaliza el uso de la Web 4.0 (la web simbiótica), en la que la tecnología «aprende» directamente de las personas a través de la Inteligencia artificial, apoyándose en los datos que extrae de la información que se ha ido volcando en la Red a lo largo de estos años, pero, sobre todo, a través del llamado «Internet de las Cosas», que es una serie de dispositivos físicos y cotidianos conectados a la Red, que recopilan e intercambian los datos que generamos cuando los usamos. Finalmente, en torno a 2020, se empieza a hablar de la Web 5.0 (la web emocional o sensorial), que además de prometer una experiencia más individualizada al usuario, en la que primen la seguridad y la privacidad, empieza a reconocer emociones humanas y permite abrirse a la realidad sensorial en la que se combina lo físico con lo digital.

Este es, a grandes rasgos, el contexto en el que los futuros juristas van a desarrollar su profesión. Desde una perspectiva puramente laboral, la primera pregunta que nos debemos hacer es si la inteligencia artificial y todos los avances tecnológicos asociados a la misma van a suponer un cambio profundo en las profesiones jurídicas, y si esos cambios van a llevar a la desaparición de puestos de trabajo. La respuesta, evidentemente, es sí. Tradicionalmente los despachos de abogados o las asesorías jurídicas de las empresas han tenido una estructura piramidal, cuya base eran los abogados juniors, en la franja central estaban los asociados y, por último, en la cúspide se encontraban los socios. En la actualidad, esta estructura ha cambiado y cada vez la base es más pequeña. Es, más bien, como un obelisco. Durante los primeros años en un despacho, la labor de los jóvenes abogados ha sido, fundamentalmente, la de buscar documentación y preparar borradores que después eran revisados por sus superiores. Lo que en el ámbito anglosajón se llama «paralegal» o asistente legal. Es evidente que las nuevas herramientas tec-

nológicas jurídicas han permitido agilizar esos trabajos, sin perder calidad en los resultados, y abaratando los costes, pero también es cierto que esas tareas, un poco repetitivas y la mayor parte de las veces laboriosas si no se desarrollan con el apoyo de herramientas digitales, eran clave en la formación práctica de los egresados que se acababan de incorporar a la profesión jurídica, por lo que habrá que reflexionar sobre si deben mantenerse o sustituirse por otro tipo de preparación. En cualquier caso, ya no van a ser necesarios tantos abogados de nuevo ingreso como hasta ahora, por lo que una de las salidas laborales más habituales entre los estudiantes de Derecho, sobre todo los de las mejores Universidades, no va a proporcionar tantos puestos de trabajo. También los pequeños despachos o las gestorías se empiezan a ver perjudicados por las apps que simplifican los trámites ante la administración (pensemos, por ejemplo, en el Borrador para la Declaración de la Renta de las Personas Físicas en Renta WEB), o por la competencia que determinadas páginas webs o chatbots suponen en la resolución de ciertas consultas rápidas que antes sólo podían resolver este tipo de profesionales, lo que es tan poco recomendable como buscar información médica o hacerse auto-diagnósticos con ayuda de Chat GPT, pero son prácticas bastante generalizadas. En cualquier caso, en asuntos importantes, siempre va a ser necesario el asesoramiento especializado.

La segunda pregunta que nos debemos hacer es si esto es realmente preocupante, y la respuesta es no. El ser humano tiene una capacidad de adaptación increíble, y en esta ocasión no va a ser menos. Van a desaparecer muchos trabajos, en efecto, pero otros nuevos van a darse a conocer. Las funciones y las necesidades a satisfacer se mantienen, pero los trabajos cambian. Para entender esta afirmación voy a poner un ejemplo no jurídico. En la década de 1990 era habitual ver a camarógrafos montados en un helicóptero para captar imágenes en perspectiva o desde las alturas. Tras la aparición de los drones, el camarógrafo y el piloto o pilotos perdieron su trabajo, pero aparecieron los operadores de drones. Además, las adaptaciones tecnológicas orientadas a los mismos objetivos no son infrecuentes en la Historia. Si seguimos con nuestro ejemplo, el interés por captar imágenes en perspectiva no es nuevo. Recordemos, por ejemplo, a Alfred Guesdon y su *L'Espagne a vol d'oiseau* (Madrid, 1855), en el que recogía un total de 24 litografías con vistas panorámicas desde el aire de las ciudades más importantes de España. La forma de realizarlo era, sin lugar a duda, mucho más laboriosa, puesto que se decía que pudo realizar sus dibujos a partir de un daguerrotipo o fotografía tomada desde un globo aerostático. Como podemos observar, las funciones e intereses humanos no cambian tanto, aunque la tecnología que se usa para ellos sí.

El reto al que nos enfrentamos, por tanto, es cómo conjugar los avances tecnológicos con los procesos humanos de aprendizaje necesarios para lograr buenos profesionales del Derecho. No creo aventurarme demasiado si afirmo que se está produciendo una transformación del mercado

laboral de las profesiones jurídicas, y que en un futuro cercano algunos puestos y tipos de trabajo relacionados con el Derecho van a desaparecer. Pero esta crisis será superada por aquellos que combinen una formación más sólida no sólo con relación a los contenidos, que deberán combinar aspectos jurídicos y tecnológicos, sino también a los procesos cognitivos que deben desarrollar en un futuro cercano los estudiantes de Derecho, y así estar realmente preparados para la transformación digital en el mundo jurídico.

3. Las habilidades cognitivas necesarias para los egresados en derecho en los próximos años

La irrupción de las inteligencias artificiales generativas en el ámbito universitario ha supuesto, en el poco tiempo que llevan entre nosotros, una auténtica crisis de identidad, sin que, a pesar de las numerosas iniciativas que se están desarrollando, seamos realmente conscientes del cambio que va a suponer en el sistema educativo general y en el conjunto de la sociedad. Muchas son las esperanzas, pero también los temores que en relación con estas tecnologías se han puesto de manifiesto.

Desde la perspectiva universitaria, se han comenzado a detectar algunos problemas derivados de su incipiente uso. Es especialmente preocupante la pérdida de habilidades en el procesamiento de la información, que Evan F. Risko y Sam Gilbert llamaron «descarga cognitiva», que implica delegar en sistemas externos tareas mentales de cierta complejidad en lugar de realizar el esfuerzo mental necesario para poder resolverlas³. Por ejemplo, usar la calculadora para hacer operaciones matemáticas sencillas, en vez de realizarlas mentalmente o con ayuda de lápiz y papel. El problema es que a medio plazo se ha comprobado que afecta de forma dramática a nuestra capacidad de aprender, a nuestra creatividad y a nuestra mente crítica. Es la promesa de un camino fácil, pero a costa de la involución de las capacidades intelectuales del ser humano y muy discutible desde una perspectiva ética en algunas ocasiones. En este sentido, Ignacio Morgado afirma que «todas aquellas actividades mentales o intelectuales que suponen esfuerzo y desafío son más útiles que aquellas que se realizan sin apenas esfuerzo»⁴. Un ejemplo muy gráfico que planteo a mis alumnos es si creen que serían capaces de aprender a montar en bicicleta viendo sólo tutoriales de YouTube, y todos suelen coincidir en que, a pesar de que estos contenidos pueden dar alguna técnica útil, lo cierto es que no aprenderán verdaderamente hasta que no se monten y

3 RISKO, E. F. y GILBERT, S. J., «Cognitive offloading», en *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 20, núm. 9, 2016, pp. 676-688. DOI: 10.1016/j.tics.2016.07.002.

4 MORGADO, I., *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y de la educación*, Ariel, Barcelona, 2014, págs. 238-239.

se caigan un par de veces, como hemos hecho todos. El aprendizaje requiere invertir toda nuestra fuerza mental en el objeto de nuestro estudio, cierto, pero también ayuda implicar a nuestro cuerpo en ese proceso. No me estoy refiriendo sólo a introducir en nuestras rutinas algo de ejercicio, que son muy deseables, sino llevar a un plano físico nuestro aprendizaje. Es decir, escribir a mano, subrayar, esquematizar, dibujar, explicar algo en voz alta... Todas esas acciones potencian la asimilación de la información y la comprensión de los conceptos. Por lo tanto, todo lo que se quede en un plano puramente intelectual, es menos eficaz, al no combinarlo con acciones físicas.

Por estos motivos, hay que tener cuidado sobre cómo y cuándo es conveniente emplear la IA en el proceso de formación de los estudiantes, según la etapa educativa en la que estén. Pero no podemos vivir de espaldas a la realidad, ni negar su utilidad. A lo largo de este trabajo, me he apoyado en varias ocasiones en la IA, para aclarar conceptos ajenos a mi área de conocimiento o confirmar informaciones de las que tenía noticia, si bien no lo he usado para otras funcionalidades, como la de mejorar mi redacción. Los docentes tenemos que entender cómo funcionan este tipo de recursos para valorar si el empleo de una determinada herramienta puede frenar el desarrollo cognitivo o si debemos introducirlo en nuestras clases, siempre y cuando lo hagamos conforme a una estrategia cuidadosamente planificada.

En todo caso, la IA es una herramienta humana y como tal, somos nosotros los que debemos decidir si constituye un riesgo o una oportunidad. Personalmente, concibo la IA como una inteligencia colaborativa, no sustitutiva, que nos va a permitir realizar análisis hasta ahora desconocidos, pero para ello debemos combinarla con nuestras propias capacidades intelectuales, pero fortalecidas. Al igual que los exoesqueletos para uso industrial nos permiten cargar y manejar pesos con agilidad y precisión que antes no podíamos ni imaginar, la IA es una especie de exocerebro, que nos permitirá hacer grandes cosas desde una perspectiva intelectual, pero siempre sobre la base de la inteligencia humana que la maneje.

Esta es la razón por la que debemos potenciar ciertas habilidades cognitivas absolutamente necesarias para este nuevo escenario. La verdad es que necesitamos pensar más y pensar mejor, siendo esta una buena garantía para afrontar una carrera intelectualmente exigente y un futuro laboral incierto. Cualquiera de los que nos dedicamos a la docencia nos hemos dado cuenta de que últimamente el avance tecnológico no ha supuesto una mejora significativa en los procesos de aprendizaje de los alumnos, a pesar de las increíbles posibilidades que nos aporta, sobre todo en relación con el acceso y la gestión de la información. La interacción con la inteligencia artificial, que en los próximos años va a crecer exponencialmente, nos obliga a centrar nuestros esfuerzos como docentes en la mejora de ciertas habilidades cognitivas, siendo dos de ellas las más perentorias: el fomento de la capacidad de atención y el desarrollo de una buena base cultural.

3.1. La lucha contra la falta de atención en el ámbito universitario

Hace algunos meses *The Harvard Crimson* publicaba un interesante editorial titulado «Nadie presta atención en clase en Harvard. Es hora de cambiarlo»⁵. Los miembros del Consejo editorial de este periódico estudiantil de larga tradición ponían sobre la mesa en septiembre de 2024 un gran problema relacionado con el uso de ordenadores y otros dispositivos electrónicos en clase: la falta de atención. En las imágenes publicitarias de cualquier universidad, vemos a jóvenes dinámicos, apoyándose en las nuevas tecnologías a la hora de estudiar. Pero, lamentablemente, la realidad de las aulas no es esa. El empleo de dispositivos electrónicos en clase sin otra función que la de tomar apuntes es un foco de distracción, no sólo por la tentación de acceder a algún tipo de red social o plataformas para hacer compras, sino por la promesa de una vida más fácil en todos los sentidos. Así, muchos alumnos lo que están haciendo es grabar y transcribir lo que dicen sus profesores sin su consentimiento, sin darse cuenta de las implicaciones éticas y cognitivas de su acción. No se trata de un defecto moral o una debilidad de espíritu, sino que es, en muchas ocasiones, una especie de adicción con graves consecuencias en el desarrollo de las clases y en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Por el momento, ninguna institución universitaria se atreve a prohibir desde arriba el uso de los ordenadores en las aulas, aunque permiten a los profesores adoptar esa medida en sus clases, e incluso les invitan a ser ellos los que transmitan un uso ético y responsable de la tecnología. Es decir, se deja esta decisión en manos de un profesor, a riesgo de las consecuencias que esta medida, aparentemente unilateral, puede suponer para el docente. Muchos colegas, aun sabiendo que lo mejor para sus alumnos y para el desarrollo de sus clases es que sólo se empleen dispositivos electrónicos en determinados momentos estratégicamente pensados, no adoptan esta medida, porque temen la confrontación con los alumnos o que les perjudique en sus encuestas, tan importantes en la carrera académica en la actualidad. Este es un reto al que, sin duda alguna, tenemos que enfrentarnos de forma coordinada todos los miembros de la comunidad universitaria: estudiantes, profesores y autoridades académicas. Desde instancias políticas, tanto en España, como en el extranjero, se está empezando a limitar el uso de dispositivos móviles en las aulas en otros niveles educativos, fundamentalmente en educación infantil y primaria, pero también, incluso, en secundaria y bachillerato, aunque algunos expertos afirman que estas actitudes sólo responden a una especie de negacionismo digital. Ciertamente, no podemos vivir a espaldas de la tec-

5 «Nobody pays attention in class at Harvard. It's time to change that», en *The Harvard Crimson*, 11 de septiembre de 2024. <https://www.thecrimson.com/article/2024/9/11/editorial-inattention-crisis-harvard-laptops-phones/> [última consulta: 29 de junio de 2025].

nología, pero a veces, sobre todo en determinados espacios y momentos de la vida, es necesaria cierta desdigitalización.

En mi experiencia personal, llevo varios años prohibiendo el uso de dispositivos electrónicos en el aula, fomentando la toma de apuntes a mano y la lectura de documentos en soporte físico, salvo para la realización de alguna prueba de evaluación, en la que siempre incluyo alguna dificultad tecnológica, como bloqueadores de navegación o la necesidad de preparar un documento digital en un determinado formato y con ciertas características. También empleo algún tipo de aprendizaje basado en juegos a través de plataformas tipo *Kahoot*, *Wooclap* o *Forms*. Además, me apoyo en las plataformas de aprendizaje, no sólo como meros repositorios de cierta documentación, sino como un espacio en los que los alumnos pueden encontrar vídeos preparados por el Área y otro tipo de pruebas complementarias de carácter digital, que les permiten preparar la asignatura por su cuenta. A pesar de alguna resistencia inicial, tras una explicación lógica en la que les doy las razones que me llevan a trabajar de esta manera, suelen aceptarlo sin problemas. Tampoco creo que me perjudique como docente, sino más bien al contrario. La retroalimentación que me dan mis alumnos en relación con esta decisión, sobre todo a medio y largo plazo, suele ser bastante positiva, puesto que les ha ayudado a salir de clase con las ideas más claras, lo que les permite enfrentarse con más seguridad a las partes del temario que deben preparar por su cuenta. En definitiva, creo que se deben integrar formas de aprendizaje tradicionales, que se han demostrado que funcionan, con verdaderas innovaciones docentes, entre ellas las de carácter digital, que no pueden ser sólo estéticas. Su puesta en práctica puede ser exitosa o resultar un fracaso, pero tenemos que asumir ciertos riesgos con cabeza y siempre pensando en mejorar la formación de nuestros alumnos y ayudarles en su proceso de aprendizaje, aunque a veces el docente que trata de implementar estas iniciativas se puede ver poco respaldado institucionalmente, al estar normalmente infrafinanciadas y tener que desarrollarse en grupos demasiado numerosos.

En consecuencia, una digitalización meditada en las aulas, en la que se combinen nuevos métodos con otros más tradicionales pero efectivos, y con el apoyo de las autoridades académicas, puede favorecer decisivamente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El objetivo fundamental es potenciar la concentración. Aunque la doctrina no es pacífica, existen muchos estudios que establecen que, a partir de los 20 minutos dedicados a una misma tarea, la atención de una persona adulta comienza a decaer, aunque es práctica habitual en el ámbito universitario que las clases duren al menos 50 minutos, e incluso, en ocasiones, se agrupan en sesiones de más de hora y media⁶. Es cierto que todos experimentamos, cuando algo nos interesa y estamos habituados a asistir a conferencias, que nuestra atención se puede incrementar, pero tampoco es recomendable llevar al auditorio al límite.

6 BLIGH, D. A., *What's the use of lectures?*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

También influye mucho en esta curva de la atención la habilidad comunicativa del profesor y la manera de organizar sus clases, permitiendo reactivar de alguna manera la atención de los alumnos, a través de su participación o cambiando el tipo de trabajo que debe desarrollarse en el aula. Pero también está demostrado que, incluso en óptimas condiciones de desarrollo de una clase, los dispositivos electrónicos no favorecen nuestra capacidad de concentrarnos en una sola tarea. Nos aportan estímulos continuos tanto desde una perspectiva fisiológica como intelectual, que nos impiden profundizar en cualquier actividad, ya sea ésta cotidiana o requiera un mayor esfuerzo.

La tecnología no debe protagonizar las innovaciones educativas, sino ser un instrumento más para favorecer el aprendizaje, y si lo dificulta, debemos reconsiderar su papel en este proceso. Ignacio Morgado, profesor de Psicobiología en el Instituto de Neurociencia de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, decía que «no deberíamos despreciar recursos tradicionales tan útiles y poderosos en diferentes niveles de la enseñanza como la escritura al dictado, el resumir textos o el memorizar información básica para facilitar el razonamiento posterior»⁷. En este sentido, una de las formas de aprendizaje tradicional por excelencia —la toma de apuntes a mano— sigue siendo una de las técnicas que más favorece la atención en clase, sobre todo cuando se trata de lecciones magistrales, pero también en el estudio individual de los alumnos. Existen muchas investigaciones al respecto. Por ejemplo, en 2017 Audrey Van der Meer y Ruud van der Weel, profesores de Neuropsicología en el Departamento de Psicología de la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología (NTNU) escribieron un artículo con el curioso título: «Sólo tres dedos escriben, pero funciona todo el cerebro»⁸. En su experimento, en el que utilizaron un electroencefalograma (EEG) de alta densidad, estudiaron la actividad eléctrica cerebral en adultos jóvenes mientras describían ciertas palabras del Pictionary a través del teclado o de un lápiz óptico. Aunque no se llegó a evaluar la capacidad de recordar y retener información, demostraron que escribir a mano o dibujar activaba áreas más extensas del cerebro, lo que sugiere unas condiciones óptimas para el aprendizaje. Es decir, que la toma de notas manuscritas tradicionales, unida a dibujos y gráficos, implica un procesamiento cognitivo superior. Otro estudio, de 2021, realizado en la Universidad Johns Hopkins por los profesores Brenda Rapp y Robert W. Wiley, y titulado «Los efectos de la experiencia de escritura a mano en el aprendizaje de la alfabetización», llega a conclusiones parecidas⁹. Su experimento consistía en que varios participantes adultos sin conocimientos previos de árabe aprendieran

7 MORGADO, I., *op. cit.*, 2014, pág. 243.

8 VAN DER MEER, A. L. H. y VAN DER WEEL, F. R., «Only three fingers write, but the whole brain works: A high-density EEG study showing advantages of drawing over typing for learning», en *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00706>.

9 WILEY, R. W. y RAPP, B., «The effects of handwriting experience on literacy learning», en *Psychological Science*, vol. 32, n.º 7, 2021, pp. 1086-1103. <https://doi.org/10.1177/0956797621993111>.

20 caracteres en ese alfabeto, mediante tareas mecanográficas, visuales o escritas. Los hallazgos demostraron que los beneficios del entrenamiento de la escritura a mano son superiores a la mecanografía y al entrenamiento visual, siendo el aprendizaje de estos sujetos más rápido y significativo. Estas investigaciones, entre otras muchas, demuestran la eficacia cognitiva de escribir, dibujar, hacer esquemas manualmente... tanto en el desarrollo de la lección magistral como en el estudio autónomo del alumno. En consecuencia, es recomendable favorecer estas prácticas en todas las etapas formativas de los alumnos para contribuir a una mayor atención en clase.

3.2. Cultura general y memoria en un contexto digital

Otro gran reto al que nos enfrentamos en las enseñanzas universitarias es el relativo a las carencias formativas previas con las que llegan los alumnos a las distintas Facultades, incluidas las de Derecho. Incluso los estudiantes de las Universidades más prestigiosas tienen problemas de comprensión lectora y capacidad de pensar en abstracto. Además, sorprendentemente, tampoco se aprecia en su formación unas habilidades tecnológicas sobresalientes. Y en cuanto al conocimiento de otras lenguas, que objetivamente es mucho mejor que en décadas anteriores, las usan más bien como instrumento de comunicación que de abstracción. Lo más sorprendente es que, con todas las posibilidades de acceso a la información que disfrutamos en la actualidad, la educación, sobre todo en secundaria y bachillerato, sigue basándose en un ejercicio memorístico bastante acrítico, con el objetivo fundamental de aprobar un examen y no de razonar e interrelacionar información, que, aparte de llevar aparejado un gran sufrimiento, no resulta útil a medio plazo.

Ciertamente la educación basada en la memoria, propia del siglo XIX, tenía su lógica en un mundo en el que el acceso a la información era muy limitado. Los libros eran objetos de lujo y no todo el mundo tenía a su alcance una biblioteca que poder consultar. Por esta razón, el estudiante debía aprovechar los momentos de acceso a la información y fijar en su memoria todos aquellos datos que le pudieran resultar útiles en su futuro profesional. De ahí, por ejemplo, el diseño de las oposiciones a un puesto funcional. Pero esta memoria, para ser eficaz, estaba muy bien trabajada. No sólo se acumulaban datos, sino también procesos de comprensión y organización de esa información. La memoria ha sido y es un instrumento fundamental en el aprendizaje, porque todos necesitamos una base de datos interna que nos ayude a seleccionar la información que vamos recibiendo, y distinguir si la que nos llega es correcta o no. Ese debería ser el objetivo de los estudios universitarios.

Para ello, se debe fomentar lo que tradicionalmente se ha llamado la «cultura general», que, al fin y al cabo, son los lugares comunes de toda sociedad humana, que nos permiten comunicarnos e intercambiar ideas. Estos conocimientos tienen una capacidad de evocación que es muy útil para la

comprensión de informaciones complejas. ¿Qué sería, por ejemplo, de la psicología sin el apoyo de la mitología? ¿Por qué son tan útiles las referencias a las novelas y a las películas en cualquier tipo de asignatura? Porque nos ayudan a identificar problemáticas a las que, sin el apoyo de estos referentes culturales, tendríamos que dedicar horas de explicación. También esto tiene repercusiones a nivel cognitivo. Ignacio Morgado, al que hemos mencionado en líneas anteriores, afirma que no debemos despreciar este tipo de conocimientos: «Reglas de ortografía, fechas históricas, países y sus capitales y accidentes geográficos, entre otros muchos ítems, constituyen valiosos recursos de memoria implícita que se adquieren por repetición y resultan extraordinariamente útiles como apoyo para posteriores evaluaciones mentales y razonamientos complejos»¹⁰. La memoria implícita es aquella que «origina recuerdos inconscientes en los que se basan nuestros hábitos cognitivos y motores»¹¹, lo cual es decisivo para nuestro instinto y creatividad.

En esta cultura general juega un papel fundamental el dominio de la lengua, que además de ser un mecanismo de comunicación, es un instrumento de abstracción, que nos caracteriza culturalmente. El ser humano piensa a través de las palabras, por lo que nuestra capacidad de razonar tiene mucho que ver con el dominio del lenguaje. En consecuencia, cuanto mejor manejamos una lengua, tanto desde una perspectiva general como técnica, mayores posibilidades de llegar a pensamientos complejos tendremos. No se trata sólo de conocer reglas gramaticales, sino de ampliar nuestro vocabulario y los posibles usos del lenguaje a través de la lectura.

El interés de la Universidad por dotar a los estudiantes de una cultura general se remonta a los orígenes de la institución. La educación medieval, de base escolástica e inspirada en los filósofos clásicos, solía distinguir entre las artes serviles y las artes liberales. Las primeras, también conocidas con el nombre de artes mecánicas o vulgares, se basaban en la adquisición de una destreza manual a través de la práctica. Estas habilidades solían transmitirse en el marco de la relación maestro-aprendiz, propia del sistema gremial, cuyo objetivo era eminentemente utilitario y se percibía una retribución a cambio del trabajo realizado, lo cual hacía que en ocasiones fueran miradas con desprecio por los sectores privilegiados de la sociedad. En cambio, las llamadas artes liberales eran aquellas llamadas a formar hombres libres, que a través de sus estudios iban construyendo un pensamiento propio y crítico. Estas artes nacían del esfuerzo intelectual y estaban orientadas a la adquisición del saber. Durante los primeros siglos del Medievo, el estudio de estas artes únicamente se pudo cultivar en el ámbito eclesiástico, primero en las escuelas monásticas y más adelante en las escuelas catedralicias. En esta época se buscaba la transmisión de conocimientos generales, a través de las llamadas «Siete artes liberales», que se agrupaban en dos ramas del saber:

10 MORGADO, I., *op. cit.*, 2014, pág. 243.

11 *Ibid.*, p. 258.

el *Trivium*, conformado por las disciplinas literarias, que eran la gramática, la retórica y la dialéctica; y el *Quadrivium*, constituido por las disciplinas científicas, que eran la geometría, la aritmética, la astronomía y la música. Curiosamente ambas palabras significan encrucijada o cruce de caminos. Cuando en el siglo XI surgen los Estudios Generales o Universidades, se acordó que la primera etapa de las enseñanzas se centrase en estas artes, para luego dar el salto a los estudios superiores especializados que eran la Teología, el Derecho y la Medicina. Si nos damos cuenta, las disciplinas incluidas en las siete artes liberales nos recuerdan a la clásica distinción entre ciencias y letras, que es la base de la formación general que todos debemos tener, independientemente de si tenemos una mayor inclinación por una o por otra rama.

La división entre artes liberales y serviles o mecánicas nos puede ayudar a entender un poco la tensión que actualmente se vive en la Universidad. Uno de los mantras que solemos escuchar en los estudiantes universitarios es el de la necesidad de dar una dimensión más práctica a la carrera, incluso desde los primeros cursos. Ciertamente, si se refieren con eso a unas enseñanzas que se alejen de la repetición memorística y acrítica de una determinada información, de lecciones magistrales interminables y mal preparadas, de clases en las que los profesores sólo se dedican a leer una presentación, cualquiera puede estar de acuerdo. Sin embargo, si a lo que se refieren es a su temprana incorporación al mundo laboral, habría que matizar. La Universidad contemporánea, sobre todo desde mediados del siglo XX, se empezó a entender como una puerta a un mercado laboral más cualificado, un ascensor social con más oportunidades de crecimiento y también de enriquecimiento. Pero el objetivo de la Universidad no ha sido históricamente, ni debe ser, la enseñanza de un oficio. No podemos transformar las Universidades en meras escuelas de negocios o talleres de oficios. La parte práctica de los estudios universitarios parte de una base teórica sólida previa, de la que carecen los estudiantes de los primeros cursos. La Universidad debe de ir más allá, debe ser la cuna del pensamiento crítico y de la excelencia intelectual, sobre todo en estos tiempos en los que la inteligencia humana está aturdida y tiene que competir con la llamada inteligencia artificial. Ciertamente, la empleabilidad de los egresados es importante, pero lo prioritario es una buena formación que permita a los estudiantes adaptarse a los nuevos escenarios laborales que van a cambiar cada vez con más frecuencia. En este sentido, en las Universidades no estamos haciendo un buen trabajo porque no estamos llegando a la excelencia intelectual de nuestros alumnos, ni tampoco les estamos preparando adecuadamente para el mercado laboral.

Uno de los objetivos de la Agenda 2030 es que en esa fecha el porcentaje de población de entre 25 y 34 años con estudios universitarios ascienda en los países de la Unión Europea a un 45 %¹². Ciertamente todo el que quiera

12 Así lo establece el Capítulo 5 del *Education and training monitor 2024*, dedicado a la educación superior y que puede consultarse en el siguiente enlace: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/index.html> [última consulta: 26 de junio de 2025].

estudiar una carrera universitaria tiene el derecho de hacerlo sin enfrentarse a trabas económicas, siempre y cuando tenga la capacidad y el interés para afrontar ese tipo de estudios. Pero nos debemos hacer la pregunta de si realmente es necesario, al menos tal y como están planteadas en la actualidad las enseñanzas universitarias. En el caso español nos encontramos, por ejemplo, que más de un tercio de las personas con estudios universitarios entre los 20 y los 64 años ocupan puestos de trabajo poco cualificados¹³, y a la vez, según el informe de *Tendencias en Recursos Humanos 2024*, realizado por Randstad en colaboración con la CEOE, la escasez de profesionales con cualificaciones necesarias en el mercado es la principal dificultad a la hora de atraer el talento por parte de las empresas, con un 75 por ciento de las respuestas¹⁴. Aunque estos datos no se refieren directamente al ámbito jurídico, nos reflejan una tendencia preocupante en la sociedad: la falta de adecuación al mercado laboral tanto por exceso como por defecto. En este sentido, el derecho a la educación debe de ejercerse conforme a nuestras capacidades e intereses, que no siempre nos llevan a una formación universitaria. Otra cosa es el acceso a la educación desde primaria hasta bachillerato, que debe ser universal y de gran calidad, y que permita entender mejor las mejores habilidades de cada uno y qué tipo de formación necesita. Puede ser ésta más teórica o más práctica, puede estar más orientada a las letras o a las ciencias, pero, al fin y al cabo, todo individuo debe tener la posibilidad de formarse en aquello en lo que más pueda aportar a la sociedad. Porque en el mundo que viene todo buen profesional va a ser necesario, independientemente de si sus estudios son universitarios o no. Me viene a la mente la admiración que siempre me han inspirado los maestros de obras medievales, que consiguieron levantar magníficas catedrales, que incluso hoy, son objeto de admiración por su técnica por parte del conjunto de la sociedad. No acudieron a la Universidad, en efecto, pero nadie duda de que sus habilidades eran resultado de estudios profundos. Pero lo que no podemos permitir es que la supuesta democratización de la Universidad esconda realmente una degradación de su función en la sociedad, que es la de formar mentes críticas desde la teoría.

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

¿Y cómo podemos llegar a formar esas mentes críticas? Esto sólo se consigue, como dice Héctor Ruiz, director de la International Science Teaching

13 Así se refleja en el informe relativo a España del mismo documento.

14 Véase la pág. 26. *Tendencias en recursos humanos 2024*. https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2024/01/19/110/tendencias_rrhh_randstad_research_ceoe_2024.pdf.

Foundation, a través de «conocimientos profundos», que permitan desarrollar las habilidades del siglo XXI, que son la creatividad, la resolución de problemas y el análisis crítico. Los conocimientos profundos son aquellos que desarrollan cualquier habilidad de pensamiento por su funcionalidad, transferibilidad, durabilidad y productividad, permitiendo al principiante convertirse en un experto¹⁵. Más allá de las características de estos conocimientos, que son absolutamente necesarios para ser capaces de abordar los retos laborales y cognitivos a los que nos enfrentamos en la actualidad, tenemos que pensar en su contenido. Desde una perspectiva económico-empresarial, se incide continuamente en la importancia de la especialización, lo que se ha reflejado en el ámbito educativo superior, donde cada vez es más habitual que la oferta académica de Grado tenga un carácter especializado. La razón que se suele argüir es que eso es lo que quieren las empresas, que al fin y al cabo son las que van a contratar a los futuros egresados. Pero es necesario preguntarse si esto es realmente beneficioso para los estudiantes. Recordemos el avance que supuso el establecimiento de la cadena de montaje por Henry Ford, que se puso en marcha en 1913. Este hito revolucionaría la industria del automóvil, al dedicarse cada operario al ensamblaje de una parte específica de cada vehículo, acelerándose de esta manera su producción. El problema es que cada empleado sólo entendía la fase de la cadena que tenía encomendada, ignorando el resto del proceso de producción. Lo que empresarialmente era indudablemente útil, desde la perspectiva concreta del trabajador implicaba tener una visión limitada del resultado final. Era experto en apretar su tornillo, pero no era consciente de todos los demás pasos que llevaban al funcionamiento del coche. Este ejemplo nos sirve para entender que la especialización, absolutamente lógica según las funciones que se desempeñen o los momentos de la vida laboral que se atraviesen, a veces puede no ser lo más indicado en la fase de formación de una persona. Por este motivo, los estudios universitarios, sobre todo los primeros ciclos, no deben tener un carácter especializado. Antes bien, los Grados universitarios deben de ser generalistas, dejando esa especialización para el Postgrado o la vida profesional. Al salir de la Universidad, los estudiantes deberían tener una visión esférica de su ámbito de conocimiento. Volviendo a nuestro ejemplo, deben entender qué es un coche, y no sólo aprender una técnica para apretar tornillos.

Estamos, por tanto, en una encrucijada cultural, en la que nos debemos plantear nuevas aproximaciones al conocimiento. En los últimos tiempos se ha escrito mucho acerca de una nueva corriente de pensamiento, el Humanismo digital, que pretende poner en el centro de las actuales transformaciones tecnológicas al individuo. En nuestra época, como en el Renacimiento, es

15 *Passim* RUIZ MARTÍN, H., «Los conocimientos profundos son la base de las habilidades del siglo XXI», en Navarra, A. y Rabadá, D. (Coords.), *La educación cancelada*, Editorial Sloper, Palma de Mallorca, 2022, págs. 9-17.

necesario reflexionar sobre la esencia de lo humano, atenuando la influencia de una tecnología mal entendida en todos los ámbitos de la vida. Es lo mismo que sucedió cuando surgieron los *studia humanitatis* en el siglo XV, que buscaban limitar la influencia del teocentrismo imperante en el ámbito universitario. El movimiento humanista se caracterizaba por un redescubrimiento de lo que en la Antigüedad habían sido los pilares culturales de la sociedad con una vocación de completitud. Recordemos, en este sentido, la famosa frase de Terencio, en la que afirmaba «Soy hombre. Nada de lo humano me es ajeno». Muchos apuestan por el resurgir del «hombre del Renacimiento», un nuevo Leonardo, interesado en todo conocimiento que ponga en valor a lo humano, y que a la vez se mueva con agilidad en el nuevo entorno digital.

La palabra «polímata» hace referencia a las personas que reúnen saberes variados, puesto que proviene de *máthēma* (μάθημα), que en griego significa «conocimiento». La —no tan— clásica distinción entre ciencias y letras, que se remonta fundamentalmente al siglo XIX, debe superarse. Este enfrentamiento, hasta cierto punto antinatural, fue denunciado, no sin gran revuelo, por el físico y novelista inglés Charles Percy Snow en una conferencia en la primavera de 1959 en la Universidad de Cambridge, que llevaba por título «Las dos culturas», en la que lamentaba la incomunicación y desprecio reciproco entre grupos intelectuales igualmente válidos¹⁶. A pesar de las críticas recibidas, Snow puso de manifiesto uno de los grandes problemas a los que debemos poner solución antes de seguir avanzando. Y es que no hay conocimientos incompatibles. Más bien, la aproximación híbrida al saber, en la que no se ignore ninguna de las dos culturas, puede ser la clave para afrontar con éxito esta nueva etapa de la Humanidad. En la Historia encontramos continuamente ejemplos de magníficos científicos que fueron además filósofos; pero también de grandes artistas, que cultivaban con destreza las ciencias. Actualmente podemos apreciar, quizás, un mayor desprecio intelectual hacia las disciplinas humanísticas y sociales. Desprecio injusto por la indudable utilidad de sus contenidos, pero también merecido por la falta de preocupación de aquellos que debían cultivarlas. De ahí que en nuestros días asistamos a una idealista campaña en defensa de la literatura, la historia, la filosofía, la lengua... como instrumentos básicos para la comprensión de la esencia de lo humano. En cualquier caso, cada uno de nosotros tenemos una forma de entender el mundo que nos inclina más hacia un tipo de conocimiento, lo que no implica que vivamos de espaldas a las demás formas de abordar la realidad desde una perspectiva intelectual. En este sentido, el buen jurista es aquel que entiende la sociedad que le rodea y en su práctica va a encontrarse todo tipo de contextos que debe analizar desde los ojos del Derecho.

El humanista digital, además, no puede vivir de espaldas a la tecnología. Muy al contrario de lo que piensan los neoluditas, la tecnología no nos deshu-

16 SNOW, C. P., *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Alianza Editorial, Madrid, 1977.

maniza¹⁷. Desde que el mundo es mundo, el ser humano ha dominado la naturaleza a través de la tecnología. Nadie en su sano juicio diría que la rueda hace que el hombre sea menos humano porque le facilita, por ejemplo, el traslado de ciertos objetos que en la naturaleza debería haber llevado a sus espaldas. Siempre hemos convivido con tecnologías, más o menos sofisticadas, más o menos accesibles al conjunto de la sociedad, que en su mayoría han supuesto un avance para todos los hombres. Debemos pasar de ser meros usuarios pasivos de las nuevas tecnologías a tratar de entender, aunque sea de forma superficial, su funcionamiento. Los perjuicios que nos puedan causar estas herramientas tecnológicas no van a venir directamente de ellas, sino del mal uso que de las mismas hagan los hombres. Por eso, cuanto más las entendamos, más fácil será ponerles freno a los posibles abusos a los que puedan dar lugar. No se trata un problema únicamente de las generaciones que nacieron antes de los 2000. Curiosamente, los llamados nativos digitales no tienen competencias digitales avanzadas. Saben manejar dispositivos electrónicos y tienen determinadas habilidades digitales para la vida cotidiana, pero carecen de competencias digitales orientadas al mercado laboral. Debemos, por tanto, dejar de ser usuarios pasivos y empezar a invertir más tiempo en entender la lógica de las herramientas que manejamos, lo que no significa que todos y cada uno nos convirtamos en especialistas.

No obstante, todas estas aspiraciones, aunque deseables, tal vez sean demasiado idealistas, demasiado equilibradas, demasiado homogéneas. En definitiva, demasiado humanistas. El humanismo persigue una perfección que raramente alcanza el ser humano. Por este motivo, algunos autores empiezan a defender que la postura del ser humano frente a la revolución digital tiene más puntos en común con el barroco, que, por otra parte, heredó muchas inquietudes del humanismo renacentista. Para los hombres del barroco el mundo era un lugar complejo, plural, de fuertes contrastes, que iban desde lo sublime a lo ridículo, en una situación de crisis permanente, caracterizado por un pesimismo antropológico y un fuerte sentido de la trascendencia; pero también fue una época de indudables avances científicos y filosóficos, y una explosión creativa sin precedentes; una época, en definitiva, en la que la capacidad de adaptación era un signo de identidad. Por lo tanto, nuestra sociedad actual requiere del «hombre neobarroco», por su capacidad para vivir en una situación de crisis permanente, y moverse con facilidad en la frontera entre lo analógico y lo digital¹⁸.

17 HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, A., «La ignorancia tecnológica», en Navarra, A. y Rabadá, D. (Coords.), *La educación cancelada*, Editorial Sloper, Palma de Mallorca, 2022, págs. 59-81, vid. pág. 66.

18 Cfr. SUÁREZ, J. L., *La condición digital*, Madrid: Trotta, 2023, pp. 220-222.

5. Bibliografía

- BLIGH, D. A.**, *What's the use of lectures?*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
- CHAPARRO MATAMOROS, P.**, «De la LOU'2001 a la LOSU'2023: la innovación docente a lo largo de las últimas dos décadas», en Andrés Segovia, B. y otros (Dirs.), *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colex, La Coruña, 2023, págs. 41-54, vid. págs. 49-50.
- HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, A.**, «La ignorancia tecnológica», en Navarra, A. y Rabadá, D. (Coords.), *La educación cancelada*, Editorial Sloper, Palma de Mallorca, 2022, págs. 59-81.
- MORGADO, I.**, *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y de la educación*, Ariel, Barcelona, 2014.
- RUIZ MARTÍN, H.**, «Los conocimientos profundos son la base de las habilidades del siglo XXI», en Navarra, A. y Rabadá, D. (Coords.), *La educación cancelada*, Editorial Sloper, Palma de Mallorca, 2022, págs. 9-17.
- SNOW, C. P.**, *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Alianza Editorial, Madrid, 1977.
- SUÁREZ, J. L.**, *La condición digital*, Trotta, Madrid, 2023.
- RISKO, E. F. Y GILBERT, S. J.**, «Cognitive offloading», en *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 20, n.º 9, 2016, págs. 676-688. DOI: 10.1016/j.tics.2016.07.002.
- VAN DER MEER, A. L. H. Y VAN DER WEEL, F. R.**, «Only three fingers write, but the whole brain works: A high-density EEG study showing advantages of drawing over typing for learning», en *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00706>.
- WILEY, R. W. Y RAPP, B.**, «The effects of handwriting experience on literacy learning», en *Psychological Science*, vol. 32, n.º 7, 2021, págs. 1086-1103. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797621993111>.
– «Nobody pays attention in class at Harvard. It's time to change that», en *The Harvard Crimson*, 11 de septiembre de 2024. Disponible en: <https://www.thecrimson.com/article/2024/9/11/editorial-inattention-crisis-harvard-laptops-phones/> [última consulta: 29 de junio de 2025].
- COMISIÓN EUROPEA**, *Education and training Monitor 2024*. Disponible en: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/index.html>. [última consulta: 26 de junio de 2025].
- FUNDACIÓN CYD**, «La digitalización de la educación superior: un año de revolución y disruptión», en *Blog de la Fundación CYD*, 18 de noviembre de 2021. Disponible en: <https://www.fundacioncyd.org/digitalizacion-de-la-educacion-superior/> [última consulta: 29 de junio de 2025].

RANSTAD-CEOÉ, *Tendencias en recursos humanos 2024*. Disponible en:
https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2024/01/19/110/tendencias_rrhh_randstad_research_ceoe_2024.pdf

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* *IO* 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 I 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/ltjh.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 cometan 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., 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>.
- 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 decisiones [congresos.es](http://congresos.es/congresos.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 iniciativas [congresos.es](http://congresos.es/docu/ofic_ciencia/2024_10_21_Inteligencia%20artificial%20y%20educaci%C3%B3n_0.pdf). No basta con usar la tecnología; es necesario comprender su funcionamiento básico, sus limitaciones y implicaciones, cultivando el pensamiento crítico frente a los resultados que ofrece la IA. Consultable en: https://www.congresos.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 (ICCBE) 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 I models», en *Komp'üterni Sistemi Ta Mereži*, vol. 6, núm. 2, 2024, págs. 281-297.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS DIGITALES

Zuley Fernández Caballero

*Profesora de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Autònoma de Barcelona*

RESUMEN: Las herramientas digitales están transformando el proceso docente universitario a la par que revelan nuevos desafíos. No obstante, el potencial que tienen las TIC, las redes sociales o la Inteligencia Artificial en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, se requerirá una educación tecnológica actualizada de todos los actores. Lo que implica que los estudiantes tendrán que aprender a complementar estas herramientas con un aprendizaje activo y autogestionado y a los profesores les corresponderá reajustar y adaptar sus prácticas pedagógicas a los avances tecnológicos que se vayan produciendo.

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. 2.1. Las formas de organización del proceso docente. 2.2. Las formas de organización del proceso docente en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario. 3. EL APRENDIZAJE ELECTRÓNICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. 3.1. El aprendizaje en línea y las plataformas de administración de cursos en línea. 3.2. La utilización de las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. 4. APLICACIÓN DE OTRAS HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. 4.1. El uso de las redes sociales en la educación universitaria. 4.2. La Inteligencia Artificial en el aprendizaje universitario. 5. CONSIDERACIONES FINALES. 6. BIBLIOGRAFÍA.

1. Introducción

Ser profesor universitario implica un gran compromiso y una gran responsabilidad. Los docentes no solo trasmitimos conocimientos, también somos formadores y asumimos un papel esencial en la sociedad. Aunque ser profesor exige, principalmente, una formación en el arte y la ciencia de enseñar¹.

¹ SALGADO GARCÍA, E., *Manual de docencia universitaria: introducción al constructivismo en la educación superior*, 2.^a ed., Editorial ULACIT, San José, 2006, pág.7.

El ejercicio docente, especialmente, la docencia universitaria, como cualquier otra actividad humana, es algo que debemos aprender y desarrollar de manera continua².

En esta mejora constante de la docencia universitaria, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, vinculadas a las nuevas tecnologías han propiciado que, tanto la red Internet como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se conviertan en interesantes opciones de enseñar y aprender. La modalidad del aprendizaje virtual se utiliza por la mayoría de las universidades como una herramienta para el desarrollo de sus distintas formas de docencia. Las TIC ofrecen ventajas tanto para los profesores como para sus alumnos y, en el caso de éstos últimos, les otorga un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en los últimos tiempos también se han incorporado otras herramientas digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Nos referimos, particularmente, a las redes sociales y la Inteligencia Artificial (IA). En el caso de las primeras, el uso correcto de las redes sociales en la docencia universitaria propicia un aprendizaje significativo, donde el alumno establece conexiones entre los nuevos y los previos conocimientos, identifica su utilidad y el sentido que adquieren en la vida cotidiana.

La IA, por su parte, es un sistema que se enfoca en realizar tareas que normalmente requieren de la inteligencia humana y que busca emular características de la cognición humana mediante el uso de algoritmos y análisis de grandes volúmenes de datos, impulsada por las rápidas innovaciones en informática y ciencias de la computación³. Esta herramienta está transformando la educación superior y su implementación puede potenciar la calidad educativa, el acceso equitativo a la educación y a la generación de nuevos conocimientos⁴.

En este orden, y para la obtención de una mejora de la docencia universitaria, este estudio tiene como objeto el análisis de la organización del proceso docente universitario mediante la modalidad de aprendizaje virtual, a través del uso de diferentes herramientas digitales como las redes sociales, las TIC o la Inteligencia Artificial. En resumen, a partir de la reflexión de lo que significa conocer⁵,

2 MAS TORELLO, O., «El profesor universitario: sus competencias y formación», en *Revista de Curriculumin y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 3, 2011, págs. 196 y ss.

3 GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J. L. y otros , «Aplicación de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior», en *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, vol. 9, núm. 3, julio-septiembre 2023, págs. 1097-1108. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>. [consultado 01/05/2024].

4 El uso de la IA en la educación superior es un tema de inversión, de recursos y de disponibilidad. Esta afirmación encuentra su sustento en los países de América del Norte, Europa y Oceanía seguidos del continente asiático, que están a la vanguardia en la implementación de las tecnologías y de la IA en la formación de los universitarios.

5 DRISCOLL, M.P., *Psychology of learning for instruction*, MA: Allyn & Bacon, Boston, 2000, pág. 11.

aprender⁶ y enseñar⁷, se incorporan a este trabajo el aprendizaje colaborativo y electrónico para la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario.

2. La enseñanza del derecho: el derecho financiero y tributario

2.1. Las formas de organización del proceso docente

Las formas de organización del proceso docente, de manera general, se constituyen por una variedad de actividades que van desde la clase, la práctica laboral, el trabajo investigativo, la auto preparación, la consulta y la tutoría. El seminario, por su parte, es el tipo de clase que más contribuye al progreso del estudiante para el trabajo independiente. Esta actividad se desarrolla, normalmente, por el método expositivo, explicativo, ilustrativo o los métodos propios de la enseñanza problémica. Por lo general, tienen una duración de una hora y media lectivas, tiempo que posibilita el análisis del contenido, la participación de los estudiantes y el logro de los objetivos fundamentales propuestos.

De igual forma, con el seminario se propicia que los estudiantes adquieran habilidades generales de carácter intelectual como son: observar, describir, explicar, interpretar, caracterizar, identificar, exemplificar, clasificar, modelar, argumentar, relacionar, valorar, analizar, comparar, sintetizar o definir y habilidades que contribuyen a su desempeño profesional como son: resumir, elaborar fichas, confeccionar informes, utilizar bibliografías, leer con rapidez, aprender a escuchar, desarrollar el lenguaje oral y escrito. A través de esta actividad pretendemos que el alumno se apropie de los métodos y herramientas facilitadas por el profesor en la enseñanza problémica. Con este tipo de clase se consolidan los contenidos científico-técnicos impartidos en las clases teóricas, los mismos con los que interactúan los alumnos durante su preparación en el trabajo independiente y que a su vez, revierten en un ejercicio de demostración de conocimientos, de habilidades comunicativas de lectura, de trabajo con los textos, investigativas, de exposición con coherencia y profundidad⁸.

-
- 6 Entre otros, TARPY, R., *Aprendizaje: Teoría e investigación contemporánea*, McGraw-Hill, Madrid, 2000, pág. 8 y SCHUNK, D., *Teorías del aprendizaje*, (2.ª Ed), Prentice-Hall, México, 1997, pág. 2.
- 7 Una exposición clara y detallada de las estrategias de enseñanza, clasificadas por los enfoques teóricos que les dan sustento, puede encontrarse en WOOLFOLK, A., *Psicología educativa* (7a ed.) Pearson, México, 1999, págs. 1-248.
- 8 CAÑEDO IGLESIAS, C.M., y CÁCERES MESA, M., *Caracterización del seminario. Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje*, Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales, Málaga 2008. Disponible <http://www.eumed.net/libros/2008b/395/indice.htm>. [consultado 12/04/2024].

Asimismo, resulta necesario destacar que existen diferentes seminarios cuya tipología depende de la metodología usada y de los diferentes grados de complejidad de acuerdo con el curso por el que transitan los estudiantes⁹. Por último, nos gustaría indicar que el seminario, como toda actividad humana, se planifica, se organiza, se ejecuta y se controla. Básicamente, los seminarios se estructuran en tres fases: introducción, desarrollo y conclusiones. No obstante, la intervención del docente y de los estudiantes¹⁰ es distinta para cada una de estas etapas.

2.2. Las formas de organización del proceso docente en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario

Teniendo presente lo que hemos expresado hasta el momento procede analizar las formas de organización docente de la asignatura de Derecho Financiero y Tributario a partir de su configuración en los planes de estudio de la Universidad. A tal efecto consideramos, de manera principal, las directrices marcadas por la guía docente de la asignatura, que es clave para su planificación. Las formas de docencia que involucran la disciplina de Derecho Financiero y Tributario I son: las actividades dirigidas, las actividades supervisadas y las actividades autónomas. Dentro de las actividades dirigidas se encuentran los seminarios.

En este tipo de clase el alumnado analiza y resuelve junto con el o la profesor/a casos prácticos previamente elaborados. La base del trabajo práctico es la comprensión y aplicación crítica de la normativa y jurisprudencia relacionadas con el contenido esencial explicado en las clases magistrales. Estas actividades también supone realizar una pluralidad de acciones: actividades de debates sobre la temática impartida con base en la realidad y trabajo grupal en clase sobre materiales recomendados. En definitiva, el seminario es la actividad dirigida con la que se designa en la guía docente de la asignatura aquella clase que busca acercar al estudiante a la realidad jurídica en la que se inserta el Derecho Financiero y Tributario¹¹.

9 Por todos, CAÑEDO IGLESIAS, C.M., y CÁCERES MESA, M., *op. cit.*, 2008.

10 Normalmente, son los estudiantes quienes reciben el plan de trabajo concreto en la bibliografía y/o la guía de seminario y lo lleva a vías de realización, revisan la bibliografía y los textos indicados en el plan de trabajo y/o guía de seminario, participan en las consultas, desarrollan la actividad de seminario, responden a las preguntas que se formulen, identifican las características que adquieren carácter de regularidad y especificidad, hacen valoraciones, establecen sus puntos de vista, entre otros.

11 La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario no puede apartarse de la resolución de casos prácticos que anticipen o simulen los escenarios a los cuales habrán de enfrentarse los futuros profesionales. En el Derecho, el razonamiento no es como en otras ciencias exactas, no es un orden totalmente cerrado que pueda acercarse al rigor propio de las matemáticas. SÁNCHEZ HUETE, M. A., *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero*

La metodología docente que se utiliza en el seminario aboga por el desarrollo de argumentos sobre la base del análisis de la jurisprudencia de los tribunales que luego se vinculan a la resolución de casos prácticos. Los debates jurídicos sobre noticias de actualidad, por ejemplo, resultan una herramienta propicia para aprender a crear argumentos. Asimismo, la argumentación se puede trabajar a partir de diversas estrategias y técnicas, como son: la lectura comprensiva de jurisprudencia, la resolución de supuestos prácticos («método del caso») y los debates sobre noticias de actualidad¹².

Por lo general, los seminarios se plantean sobre la base de la resolución de los casos confeccionados por el profesor, el análisis de la interpretación de las resoluciones judiciales o administrativas y el examen de la regulación de los diversos impuestos. Cada una de estas actuaciones por parte de los estudiantes, normalmente, se interrelacionan. Este tipo de clase suele realizarse una vez que se imparte la clase teórica. No obstante, si se formula el supuesto práctico antes de la clase de teoría puede resultar útil para motivar a los estudiantes, aproximarlos al tema y para plantear las interrogantes que serán objeto de desarrollo en el seminario.

Se suele realizar esta clase, en primer lugar, mediante el planteamiento por parte del profesor de un supuesto concreto, se indican las principales cuestiones prácticas y se orienta sobre los pasos a seguir –utilización de materiales, selección de información, entre otras. La situación problemática se puede comunicar a los estudiantes en la propia clase o mediante el aula virtual. En la guía de la clase se debe incluir la dinámica a seguir, si es una actividad individual o grupal, de pequeño grupo o de grupo clase. Posteriormente, ya durante el desarrollo de la práctica, el alumno debe resolver el supuesto práctico descrito. A su vez, ya sea individualmente o por grupos, los estudiantes deben exponer ante el profesor y el resto de sus compañeros los resultados de su actividad lógico-deductiva, proponer soluciones que pueden abarcar desde datos concretos y verificables hasta formulaciones de valor general. A su vez, este tipo de clase, a través de su argumentación, vincula la teoría con la práctica. Por último, el seminario suele terminar con la realización de una evaluación individual para verificar y contrastar el conocimiento adquirido a través de desarrollo.

y *Tributario II*, 2018, pág. 79. Disponible en <https://acortar.link/gIMW5Z>. [consultado 21/05/2024]. También PERELMAN, C. y OLBRECHTS-TYTECA, L., *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*, Editorial Gredos. Madrid, 1989, págs. 214-215.

12 SÁNCHEZ HUETE, M. A., *op. cit.*, 2018, págs. 80-81. Disponible en: <https://acortar.link/gIMW5Z>. [consultado 21/05/2024]. Asimismo, DELGADO GARCÍA, A. M., y otros, «Los debates sobre noticias de actualidad como herramienta para el desarrollo de las competencias del Derecho Financiero y Tributario», en *II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, Barcelona, 2011. Disponible en: <https://acortar.link/f7meI4>. [consultado 20/05/2024].

3. El aprendizaje electrónico en la enseñanza del derecho¹³

La mayoría de las universidades utilizan las TIC, con plataformas de administración de cursos en línea, a través de Internet, como una herramienta para el desarrollo de sus distintas formas de docencia. En este sentido, la tecnología puede ser útil para brindar planes de estudio a distancia, dar apoyo a las lecciones presenciales o para ofrecer programas de educación continua¹⁴.

3.1. El aprendizaje en línea y las plataformas de administración de cursos en línea

El aprendizaje electrónico conocido también como «e-learning» consiste en el uso de los ordenadores como medio de aprendizaje. Por lo general, el «e-learning» sustenta la concepción del aprendizaje y la enseñanza en la que los estudiantes son los que asumen un papel activo, ya que deben programar sus actividades, asignar tiempo para el estudio, participar en los foros, entre otros.

Son muchas las ventajas que se obtiene con el aprendizaje electrónico o «e-learning», dentro de las que podemos mencionar que puede ser interactivo; desarrolla la memoria a través de la capacidad de organizar los materiales por temas y niveles de importancia; es flexible; es útil y es accesible¹⁵.

Ahora bien, dentro de las modalidades del aprendizaje electrónico que más destacan, se encuentra el aprendizaje en línea («online»), a través de esta modalidad de aprendizaje electrónico se utiliza una red (por ejemplo, la Internet) como forma de comunicación para aprender. En el aprendizaje en línea se utilizan una variedad de herramientas que permiten al alumno avanzar a su propio ritmo, elegir los temas o habilidades que desea aprender y el tiempo que le dedica a las actividades. Muchas de aquellas herramientas permiten la comunicación sincrónica o asincrónica entre el estudiante y el profesor, así como entre los alumnos.

En este orden, las herramientas sincrónicas del aprendizaje «online» permiten que todas las personas que interactúan se encuentran conectadas a la red simultáneamente. Un ejemplo de comunicación sincrónica es el «chat», donde los estudiantes y el profesor conversan sobre un tema, utilizando

13 Este apartado forma parte de un trabajo más amplio de la misma autora. FERNÁNDEZ CABELLO, Z., «Aspecto bifaz de la digitalización y el derecho», en *Nuevas herramientas metodológicas para el fortalecimiento de las competencias en derecho*, vol. II., Dykinson S. L, Madrid, 2023, págs. 348-368.

14 SALGADO GARCÍA, E., *op. cit.*, 2006, pág. 115.

15 Compartimos los postulados de SALGADO GARCÍA, E., *op. cit.*, 2006, págs. 116-117.

texto, voz o imágenes. Por su parte, las herramientas asincrónicas no requieren que las personas estén conectadas todas al unísono, sino que posibilita la interacción diferida en el tiempo, en el momento en que cada cual pueda o desee participar.

Por otro lado, los sistemas de administración de cursos en línea («course management systems», CMS) son plataformas que integran diversas herramientas de aprendizaje, usualmente en línea. También se les denomina «learning management systems» (LMS) o sistemas de gestión del aprendizaje. Existen diferentes plataformas de este tipo como son: Blackboard, Web-CT, Moodle, Claroline, First Class, Angel y e-College, entre otras. Y plataformas de código abierto (gratuitas), como Moodle y Claroline, mientras que muchas de ellas requieren una licencia, como Blackboard.

Este espacio virtual desarrolla habilidades importantes en los futuros profesionales ya que los prepara para manejarse eficazmente en un ambiente virtual de aprendizaje, el cual es cada vez más frecuente en las organizaciones y, además, potencia las capacidades de autorregulación, que son imprescindibles en el contexto profesional. El aula virtual, como apoyo de las clases teóricas presenciales, sirve para que los estudiantes puedan interactuar con mayor flexibilidad, sin las limitaciones del tiempo de clase habitual. A través de esta herramienta los alumnos pueden dedicar más tiempo a leer, repasar, reflexionar, investigar y luego colocar su participación en los foros de discusión asincrónica.

También las plataformas de administración de cursos «online» promueve el desarrollo de las habilidades metacognitivas y autorregulatorias (autorregulación) en los estudiantes, ya que el profesor no está presente para guiar al alumno, sino que éste debe administrar su tiempo, por lo que deberá tomar sus decisiones sobre la base de su autoconsciencia, sus posibilidades, sus limitaciones y sus formas de procesar la información. Asimismo, por medio del aula virtual, se pueden llevar a cabo actividades de aprendizaje colaborativo en línea (aprendizaje colaborativo). El ambiente virtual tiene la ventaja de poner en contacto a las personas, trascendiendo las barreras geográficas. La clave está en el diseño de actividades que realmente motiven la interacción¹⁶. Por su parte, el papel que desempeña el profesor en estas plataformas administrativas de cursos en línea es el de facilitar el aprendizaje en el aula virtual¹⁷.

La retroalimentación desempeña una función vital en el aula virtual, porque permite a los estudiantes confrontar sus construcciones y ampliarlas. Además, es muy importante como forma de saber en dónde se encuentra

16 Véase EHRMANN, S.C., y COLLINS, M., «Emerging models of online cooperative learning», en *Educational Technology Magazine*, septiembre 2001. Disponible en: <https://acortar.link/Eans1z>. [consultado 10/05/2025].

17 SALGADO GARCÍA, E., *op. cit*, 2006, pág. 122.

el alumno con respecto de un objetivo. El profesor tiene la oportunidad de comunicar sus expectativas, servir como modelo, brindar apoyo para la resolución de un problema o motivar al estudiante a profundizar en ciertos aspectos específicos relacionados con los contenidos y las discusiones del curso¹⁸.

3.2. La utilización de las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario

Como acabamos de apuntar las TIC forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir¹⁹. De ahí que resulte habitual que el aprendizaje virtual a través de las plataformas administrativas de cursos en línea se haya convertido en una herramienta frecuente, incluso en nuestras universidades presenciales. Las nuevas metodologías de aprendizaje, vinculadas a las nuevas técnicas pedagógicas al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior, han facilitado que, tanto la red Internet como las TIC, se conviertan en nuevas opciones de enseñar y aprender que combinan diferentes recursos pedagógicos²⁰.

Desde la perspectiva del docente, las TIC son fuente de considerables ventajas, pero también de algunos inconvenientes. En el caso de éstos últimos están presentes en la inversión inicial de tiempo o las dificultades técnicas, fallos técnicos y, en ocasiones, la lentitud de la comunicación que puede resultar factor desmotivador. «Otro inconveniente se deriva del exceso de información y las dificultades que experimenta el alumnado para discriminar las fuentes con verdadero rigor científico. La difusión discriminada de información no sólo puede desvirtuar el conocimiento jurídico, sino que provoca desorientación formativa. Por otra parte, existe un menor contacto personal entre docente y discente en relación al de las clases presenciales y, sin duda, exige un mayor esfuerzo de responsabilidad y disciplina del discente en el proceso personal de formación. Con todo, el uso de estas tecnologías resulta idóneo y necesario en el campo de la educación universitaria donde,

18 *Ibid.* Págs. 122-123. De igual forma, KO, S., y ROSEN, S., *Teaching online: A practical guide*, Houghton-Mifflin Company, Boston, 2001.

19 MARQUÉS GRAELLS, P., *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*, (última revisión: 27/08/08), Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, 2000. Disponible en: <https://acortar.link/qaTlJ3> [consultado 10/10/2024].

20 Ver LUCHENA Mozo, M., «Las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en el nuevo sistema de crédito ECTS», en *Jornada sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la información y la comunicación*, Barcelona, 4 de junio de 2010; y MARQUÉS GRAELLS, P., *op. cit.*, 2000. <https://acortar.link/5TcfDK> [consultado 10/10/2024]. También GARCÍA PEÑALVO, F. J. y GARCÍA CARRASCO, J., «Los espacios virtuales educativos en el ámbito de internet: un refuerzo a la formación tradicional», en *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 3, 2002. Disponible en: <https://acortar.link/hy1zrZ> [consultado 10/08/2024].

la demanda de una educación de alto nivel, constantemente actualizada, se convierten en una exigencia permanente»²¹.

4. Aplicación de otras herramientas digitales en la docencia universitaria²²

Llegados a este punto nos gustaría centrar nuestra atención en otras dos herramientas digitales que están irrumpiendo con fuerza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos referirnos, a el uso de las redes sociales y de la IA. Ejemplos actuales y muchas veces controvertidos de cómo la digitalización se inserta cada vez más y se hace más imprescindible, en la docencia universitaria.

4.1. El uso de las redes sociales en la educación universitaria

El uso de las redes sociales en la educación universitaria debe abordarse en torno a qué enfoque didáctico aplicar en correspondencia con los diferentes modelos de formación existentes en los ámbitos universitarios. Así, una didáctica con un enfoque constructivista se basa en la idea de que el aprendizaje se construye activamente por el estudiante a través de la interacción con su entorno (virtual) y la construcción de conocimientos a partir de sus propias experiencias. Lo que propicia el aprendizaje activo, significativo y colaborativo promoviendo la participación del alumno, fomentando la reflexión, la experimentación y la resolución de problemas.

Otro enfoque didáctico, el humanista, concibe al estudiante como un ser con necesidades emocionales, sociales y cognitivas. La enseñanza se centra en el alumno a partir de sus necesidades e intereses individuales, reconociendo su singularidad y valorando su desarrollo integral. El aprendizaje es significativo, aunque también experiencial y se busca que el alumno establezca conexiones entre los nuevos conocimientos y su propia experiencia, de modo que el aprendizaje tenga relevancia y sentido personal. En este enfoque se valora la autonomía, al fomentar la capacidad de tomar decisiones, promover la independencia y la autorregulación²³.

21 SÁNCHEZ HUETE, M. A., *op. cit.*, 2018, pág. 77. Disponible en: <https://acortar.link/gIMW5Z>. [consultado 21/09/2024].

22 Este apartado forma parte de un trabajo más extenso de la misma autora. FERNÁNDEZ CABALLERO, Z., *Las nuevas tecnologías como herramientas favorecedoras del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*, Dipòsit Digital de Documents de la UAB, 2023, págs. 1-26. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/284788>.

23 Otros enfoques, el cognitivista y el histórico cultural destacan el valor de la genética, lo social y de la herencia cultural en el aprendizaje de los alumnos. Véanse también los

Hasta aquí podría parecer que no existen suficientes coincidencias para comprender un enfoque didáctico del uso de las redes sociales que se «ajuste» a los diferentes modelos de formación existentes. Sin embargo, el uso de las herramientas digitales en la docencia universitaria en cualquiera de los modelos de formación debe centrarse en concebir como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno, pues es el principal actor de su proceso de aprendizaje.

Un enfoque didáctico del uso de las redes sociales en la docencia universitaria contemporánea debe propiciar el aprendizaje significativo, donde el alumno establezca conexiones entre los nuevos y los previos conocimientos, identificando su utilidad y el sentido que adquieren en la vida cotidiana. También debe ser un aprendizaje activo, en el que los estudiantes busquen la información, la resolución de problemas y la construcción de su propio conocimiento.

Lo anterior requiere no limitar el aprendizaje al desarrollo intelectual de los alumnos, sino que incluya aspectos emocionales, sociales, éticos, de forma integral, pero considerando sus necesidades, e intereses.

En este orden, nuestra postura acerca del enfoque didáctico del uso de las redes sociales en la docencia universitaria nos lleva a significar el valor de los contextos culturales y sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de que el currículo y la enseñanza estén contextualizados, teniendo en cuenta las características y necesidades de los alumnos en sus entornos culturales y sociales.

Por su parte, los objetivos y métodos didácticos que se apliquen en el uso de las redes sociales deben estimular el análisis, la argumentación y el intercambio de ideas entre los alumnos, brindándoles la oportunidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y de fundamentar sus opiniones. De hecho, el uso de las redes sociales en la docencia debe ser planificado y gestionado cuidadosamente para garantizar un entorno educativo efectivo y respetuoso. Además, se deben considerar las políticas de privacidad y seguridad de los estudiantes al utilizar plataformas en línea.

estudios de BRUNER, J. acerca del aprendizaje por descubrimiento y el enfoque en la construcción del conocimiento, relevantes para entender cómo la tecnología puede facilitar el aprendizaje activo y la exploración por los alumnos. BRUNER, J.S., *El proceso de la educación*, Harvard University Press, 1960. Disponible <https://es.scribd.com/document/359544036/BRUNER-Jerome-El-Proceso-de-La-Educacion#>. [consultado 02/06/2025]. Por su parte, el psicólogo finlandés Engeström, Yrjö desarrolla la teoría de la actividad, sobre la base de que el aprendizaje es un proceso social y situado. Este último autor explora cómo la tecnología se puede utilizar para apoyar la colaboración y la resolución de problemas en entornos educativos. ENGESTRÖM, Y., «Activity Theory and Individual and Social Transformation», en Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, 1999, págs. 19-38. Disponible <https://acortar.link/xHDm4X-> [consultado 02/06/2025].

La comunicación y colaboración en tiempo real en las redes sociales permite a los equipos de trabajo comunicarse y colaborar de forma instantánea, sin importar su ubicación geográfica esto facilita la coordinación de tareas, la resolución de problemas y la toma de decisiones conjuntas.

Compartir información y recursos mediante las redes sociales por los miembros de proyectos, posibilita la entrega de documentos, enlaces, imágenes, lo que agiliza el intercambio de información y evita la duplicación de esfuerzos.

Otra utilidad del uso de las redes sociales en la docencia radica en la retroalimentación y obtención de opiniones de forma rápida y directa, permitiendo a los equipos mejorar en sus proyectos y tomar decisiones basados en la opinión de seguidores o colaboradores.

A su vez, las redes sociales son útiles para identificar el talento que puede aportar experiencias y conocimientos; difundir y promover y generar interés en otros colaboradores, en seguidores y en la captación de recursos para impulsar el desarrollo de proyectos. Los docentes-investigadores al utilizar estas plataformas identificarán e incorporarán a los alumnos con habilidades específicas que contribuyan al éxito del proceso educativo y la investigación.

No obstante, y a pesar de las ventajas que se presentan con el uso de las redes sociales en la docencia universitaria, lo cierto es que persisten desafíos en su implementación en este ámbito académico. La privacidad y seguridad de la información es latente, toda vez que las redes sociales, como espacio público, pueden permitir el acceso y comprometerla. Resulta significativo en este aspecto, el establecimiento de claras políticas sobre el uso de las redes a la par de educar a los participantes sobre cómo proteger su información personal en espacios seguros.

Otro reto reside en tratar de disminuir las desigualdades digitales entre los estudiantes, de modo que participen plenamente en las actividades académicas que se desarrollan desde las plataformas interactivas. En ese mismo orden, el componente personológico no debe pasar desapercibido, no todos los estudiantes sienten la necesidad de pertenecer o formar parte de una red social. Los profesores deben ser conscientes de la existencia de esta desigualdad y buscar alternativas para mitigarla aprovechando las potencialidades de su uso en los campus universitarios.

Las redes sociales pueden ser entornos fértilles para la propagación de informaciones erróneas y falsas. Sin embargo, este desafío puede revertirse en una valiosa oportunidad para los profesores, al enseñar a los alumnos a ser críticos cuando evalúan la información que encuentren en las redes sociales, a la vez que desarrollan en ellos un pensamiento crítico y la alfabetización mediática.

Es innegable la adicción y distracción, que crean las redes sociales en los alumnos, de las tareas académicas. Lo complejo consiste, verdaderamente, en establecer límites claros a los estudiantes sobre el uso de las redes socia-

les en los escenarios donde desarrollamos los procesos de enseñanza-aprendizaje; estaríamos educando la autorregulación en los alumnos y enfocándolos en sus aprendizajes.

Por último y no menos importante, está la cuestión de la actitud en las redes, o la etiqueta y el comportamiento en línea. Las interacciones en las redes sociales suelen en su mayoría ser informales y poco reguladas y esto propicia la manifestación de conductas inadecuadas, transgrediendo los principios y los rasgos que tipifican el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo en línea.

4.2. La Inteligencia Artificial en el aprendizaje universitario

En los apartados anteriores subyace la idea de la constante evolución y adaptación de la educación superior a las demandas de una sociedad en rápida transformación. En este contexto, la Inteligencia Artificial emerge como una herramienta revolucionaria que promete transformar la manera en que aprendemos y enseñamos en las instituciones académicas.

Uno de los indicadores de la presencia de la IA en la educación, son las publicaciones y los autores que nos muestran una relación directa sobre las temáticas contemporáneas del tema. Las personas que investigan y escriben sobre esta cuestión, centran sus publicaciones en compartir sus hallazgos y descubrimientos con la comunidad científica y el público en general, para contribuir de este modo con el avance del conocimiento en este campo de estudio.

Un estudio bibliométrico publicado recientemente evidencia que «las investigaciones sobre IA pueden ir en ascenso coincidiendo con Hinojo-Lucena et a. (2019). Después del año 2000, se hace un reconocimiento a la era de la inteligencia cognitiva, imitar la inteligencia humana y las capacidades cognitivas tal como planea García-Orosa y otros . (2023)»²⁴. Se afirma que la IA ha revolucionado la educación, ofreciendo soluciones personalizadas y eficientes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Aunque existen preocupaciones sobre su impacto a largo plazo y su potencial para reemplazar a los profesores.

El estudio al que hacemos referencia en el párrafo que precede ofrece varias conclusiones vinculadas al uso de la IA. En primer lugar, se afirma que la IA se enfoca en desarrollar algoritmos y técnicas que permiten a las máquinas realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana. Entre las

²⁴ SANABRIA NAVARRO, J. R., y otros, «Incidencias de la Inteligencia Artificial en la educación contemporánea. Comunicar», en *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C77-2023-08> . [consultado: 05/03/2025].

diversas funciones que realiza se encuentra la toma de decisiones, el aprendizaje y la resolución de problemas. Otras dos conclusiones importantes son: la posible resistencia de varias comunidades científicas y académicas a la aplicación indiscriminada de la IA debido a que la misma podría transformar las relaciones humanas cuando no es utilizada de manera responsable y como futuras líneas de investigación; además, se produce una mayor profundización de los aportes de las investigaciones de IA en la educación para determinar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes²⁵.

Sin duda, la IA está transformando el aprendizaje universitario a la par que expone nuevos desafíos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de que la IA facilite el aprendizaje de los estudiantes hacia un mejor rendimiento académico y a la formación de habilidades relevantes para el mercado laboral, en un proceso de enseñanza determinado por una didáctica innovadora que permita el desarrollo del pensamiento ético, crítico y científico en los alumnos. Aunque no debemos olvidar que, si bien el gran volumen de información que puede procesar la IA mediante análisis computacional masivo representa oportunidades sin precedentes para mejorar el aprendizaje, su efecto real en el desarrollo de un conocimiento significativo y de habilidades cognitivas superiores está aún por estudiarse a profundidad²⁶.

En este último contexto, algunos autores están explorando los avances tecnológicos recientes y la creciente velocidad de adopción de nuevas tecnologías en la Educación Superior para predecir la naturaleza futura de este nivel educativo, en un mundo donde la IA es parte del tejido de nuestras universidades.

Los estudiosos han identificado algunos desafíos para las instituciones de la Educación Superior y el aprendizaje de los alumnos en la adopción de estas tecnologías para la enseñanza, podemos destacar el potencial de optimizar varios aspectos del quehacer educativo a través de la automatización de tareas repetitivas, la personalización de contenidos, la predicción de patrones en el desempeño académico y el aprovechamiento de enormes cantidades de datos para mejorar la toma de decisiones²⁷. Sin embargo, este potencial está aún por validar, las expectativas son altas en cuanto a que estas

25 SANABRIA NAVARRO, J. R., y otros, *op. cit.*, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C77-2023-08> . [consultado: 05/03/2025].

26 Sobre la integración de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior remítase a Popenici, y Kerr, quienes señalan algunas de las implicaciones educativas de las tecnologías emergentes, en la forma en que los alumnos aprenden y cómo las instituciones enseñan y evolucionan. POPENICI, S. A.D., y KERR, S., «Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education», en *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8> . [consultado 13/06/2025].

27 POPENICI, S. A.D., & KERR, S. , *op. cit.* 2017. Disponible en : <https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-017-0062-8> [consultado 24/06/2025].

tecnologías emergentes puedan mejorar sustancialmente la experiencia de aprendizaje, tanto para estudiantes como para docentes²⁸.

No obstante, lo que sí podemos aseverar es que el uso de la IA incorpora desde sistemas de tutoría virtual hasta plataformas de aprendizaje personalizado, lo que permite crear entornos educativos individualizados y adaptados a las necesidades de cada estudiante. Esto no solo facilita el acceso a la educación, sino que también mejora la eficiencia del aprendizaje al proporcionar retroalimentación inmediata y recursos educativos adaptados a cada capacidad y ritmo de aprendizaje.

Por su parte, en la investigación académica, la IA se está utilizando para el análisis de grandes volúmenes de datos y la identificación de patrones que podrían revelar información trascendente en diferentes campos de estudio. Esto abre nuevas posibilidades en la generación de conocimiento y la resolución de problemas complejos en diversas disciplinas.

A nuestro juicio, la incorporación de la IA en la educación superior plantea tres desafíos transdisciplinares:

1. La ética,
2. La privacidad de los datos y,
3. La determinación de un cuerpo teórico propio de la didáctica de la IA.

El desafío de la ética se relaciona con la transparencia, pues los sistemas de IA deben serlo en sus decisiones y procesos. Los algoritmos deben ser accesibles, comprensibles y explicables para evitar la opacidad y los sesgos ocultos. La adopción acrítica de la IA podría derivar en usos contraproducentes para los fines formativos. La responsabilidad debe ser una ocupación no solo de los creadores, sino también de los usuarios de IA, quienes asumen la responsabilidad de los sistemas de IA que utilizan. Esto implica establecer mecanismos de rendición de cuentas y una supervisión adecuada para evitar posibles abusos.

El segundo desafío, la privacidad de los datos, se sustenta por el manejo de grandes cantidades de datos personales y esto plantea retos en términos de privacidad y protección de la información. Lo que conlleva al establecimiento de políticas y salvaguardas para garantizar que los datos sean utilizados de forma ética y segura. Las instituciones académicas deben determinar pautas claras sobre la recopilación, uso y almacenamiento de la información

28 En este sentido, investigadores como «Kitsantas y otros (2019) y Lengua Cantero y otros (2020) señalan que la evidencia empírica disponible es limitada en cuanto al impacto de las tecnologías de IA en habilidades como el pensamiento crítico, la resolución creativa de problemas y la metacognición. Es probable que la automatización de procesos mediante IA facilite y acelere ciertas dimensiones del aprendizaje, pero su aporte a la formación integral está por evaluarse rigurosamente». GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J. L. y otros, *op. cit.*, 2023. Disponible <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index> .[consultado 30/05/2025].

que integrarán estos sistemas, garantizando transparencia, consentimiento informado y rendición de cuentas.

Por su parte la determinación de un cuerpo teórico propio de la didáctica de la IA tiene un marcado ciclismo en su desarrollo, pues se trata de fundamentar desde varias ciencias, no solo la informática y la computación, sino además las humanísticas, los rasgos de un proceso de enseñanza-aprendizaje para el que continúan emergiendo nuevas aplicaciones de la IA, que necesitan a su vez nuevas metodologías de aprendizaje y técnicas pedagógicas de enseñanza, que marcan una Era en la pedagogía contemporánea.

Es fundamental tratar estas cuestiones de manera responsable y garantizar que la IA se utilice de manera correcta para evitar cualquier forma de discriminación o sesgo. A pesar de que esta tecnología permite automatizar tareas repetitivas, se debe supervisar que refuerce y no sustituya, el juicio de los profesores, quienes con una buena orientación pueden potenciar la curiosidad y el pensamiento crítico de sus alumnos. Del mismo modo, los alumnos deben aprender a complementar estas herramientas con un aprendizaje activo y autogestionado. Encontrar este equilibrio, es clave para una adopción ética y eficiente de la IA en el entorno académico.

Frente a la creciente incursión de la IA en el campo educativo, los docentes universitarios tenemos un rol crucial que cumplir para garantizar una integración ética, inclusiva y socialmente responsable de estas tecnologías emergentes. Más que temer a la automatización de ciertos procesos educativos mediante la IA, los profesores debemos asumir un liderazgo proactivo en la orientación de estas innovaciones hacia el bien común. Tenemos, por lo tanto, no solo la responsabilidad, sino la oportunidad de moldear activamente la incorporación de la IA en la educación superior, aprovechando su potencial para complementar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, no para deshumanizarlos.

Para ello, es clave invertir en la capacitación del profesorado sobre las nuevas metodologías de aprendizaje y su vínculo con las novedosas técnicas pedagógicas, preparándolos en las oportunidades y desafíos asociados a la IA, de modo que puedan orientar informada y éticamente su aplicación en contextos docentes reales²⁹. El dominio de esta didáctica innovadora resulta esencial para avanzar hacia una educación personalizada, inclusiva y de calidad para todos. La transformación de los conceptos educativos, la reforma de los cursos de enseñanza y la reorganización de los materiales didácticos son la única forma de fortalecer la calidad de educación contemporánea a través de la IA.

29 CARVAJAL ROMERO, A. y otros, «Metodologías de aprendizaje aplicados al desarrollo de Inteligencia Artificial a nivel de docencia universitaria», en *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2023. Disponible en: <http://dominiodelasciencias.com/ojs/indexphp/es/index> [consultado 30/04/2025].

5. Consideraciones finales

La mayoría de las universidades utilizan la tecnología informática y de la comunicación, con plataformas de administración de cursos en línea a través de Internet como una herramienta para el desarrollo de sus distintas formas de docencia.

La tecnología puede ser útil para desarrollar planes de estudio a distancia, dar apoyo a las lecciones presenciales o para ofrecer programas de educación continua. El espacio virtual ofrece la posibilidad de superar las barreras del espacio y el tiempo ya que, tanto el docente como los estudiantes pueden interactuar, si poseen una conexión a la red, desde cualquier lugar, a cualquier hora e independientemente de cuáles sean sus necesidades educativas.

Las plataformas de administración de cursos propician compartir materiales, realizar foros de discusión asincrónicos, diseñar e implementar actividades colaborativas entre los estudiantes, desarrollar habilidades en los futuros profesionales, potenciar sus capacidades de autorregulación, interactuar con mayor flexibilidad entre éstos, realizar evaluaciones continuas o tener acceso a bibliotecas virtuales.

El uso de las redes sociales en la docencia universitaria ofrece numerosos beneficios para alumnos y profesores. Dentro de las ventajas destacan la posibilidad de fomentar la participación, promover la colaboración, ampliar el acceso a recursos adicionales, mejorar la comunicación y desarrollar habilidades necesarias en el actual mundo laboral. No obstante, y a pesar de que el aprovechamiento de las redes sociales origina prerrogativas importantes en el ámbito educativo, es perentorio tener en cuenta algunos aspectos claves para su correcto uso que van desde establecer reglas claras, fomentar un ambiente respetuoso, seguro, garantizar la privacidad y protección de los datos de alumnos y profesores y evaluar y adaptar continuamente las estrategias utilizadas.

La IA está transformando la educación superior y su implementación puede potenciar la calidad educativa, el acceso equitativo a la educación y a la generación de nuevos conocimientos. La perspectiva futura de la IA en la docencia universitaria nos llevará hacia nuevos modelos de formación profesional. Esta tecnología en evolución tiene el potencial de cambiar los roles tradicionales en las universidades.

En definitiva, para que el uso de todas y cada una de estas herramientas digitales favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho será imprescindible una educación tecnológica actualizada de todos los actores. Y a su vez, demandará de los docentes una modernización y adecuación constante de sus prácticas pedagógicas en función de los avances tecnológicos que vayan surgiendo. Lo que implica estar dispuestos a explorar y experimentar con nuevas formas de aprovechar estas herramientas en beneficio de los alumnos.

6. Bibliografía

- BRUNER, J.S.**, *El proceso de la educación*, Harvard University Press, 1960. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/359544036/BRUNER-Jerome-El-Proceso-de-La-Educacion#>.
- CAÑEDO IGLESIAS, C.M., Y CÁCERES MESA, M.**, *Caracterización del seminario. Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje*, Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales, Málaga 2008. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros/2008b/395/indice.htm>.
- CARVAJAL ROMERO, A. Y OTROS**, «Metodologías de aprendizaje aplicados al desarrollo de Inteligencia Artificial a nivel de docencia universitaria», en *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2023. Disponible en: <http://dominiodelascieciencias.com/ojs/indexphp/es/index>
- DELGADO GARCÍA, A. M., Y OTROS**, «Los debates sobre noticias de actualidad como herramienta para el desarrollo de las competencias del Derecho Financiero y Tributario», en *II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, Barcelona, 2011. Disponible en: <https://acortar.link/f7meI4>
- DRISCOLL, M.P.**, *Psychology of learning for instruction*, MA: Allyn & Bacon, Boston, 2000, pág. 11.
- ENGESTRÖM,, Y.**, «Activity Theory and Individual and Social Transformation», en Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, 1999, págs. 19-38. Disponible <https://acortar.link/xHDm4X->
- EHRMANN, S.C., Y COLLINS, M.**, «Emerging models of online cooperative learning», en *Educational Technology Magazine*, septiembre 2001. Disponible en: <https://acortar.link/Eans1z>.
- FERNÁNDEZ CABALLERO, Z.**, «Aspecto biface de la digitalización y el derecho», en *Nuevas herramientas metodológicas para el fortalecimiento de las competencias en derecho*, vol. II., Dykinson S. L, Madrid, 2023, págs. 348-368.
- FERNÁNDEZ CABALLERO, Z.**, *Las nuevas tecnologías como herramientas favorecedoras del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*, Dipòsit Digital de Documents de la UAB, 2023, págs. 1-26. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/284788>.
- GARCÍA GÓMEZ, B. Y VARGAS SORIA, P.**, *La población universitaria y las TIC. Un estudio sobre el uso de las redes sociales*, 2020. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/33949954>

GARCÍA PEÑALVO, F. J. y GARCÍA CARRASCO, J., «Los espacios virtuales educativos en el ámbito de internet: un refuerzo a la formación tradicional», en *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 3, 2002. Disponible en: <https://acortar.link/hy1zrZ>

GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J. L. Y OTROS, «Aplicación de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior», en *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, vol. 9, núm. 3, julio-septiembre 2023.

GUEVARA, V. y LÓPEZ, R., «Tecnologías de la comunicación en la relación enseñar-aprender: un escenario para la formación de la docencia universitaria» en *Revista FACES*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre 2022.

Ko, S., y Rosen, S., *Teaching online: A practical guide*, Houghton-Mifflin Company, Boston, 2001.

LUCHENA MOZO, M., «Las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en el nuevo sistema de crédito ECTS», en *Jornada sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la información y la comunicación*, Barcelona, 4 de junio de 2010. Disponible en: <https://acortar.link/5TcfDK>

LIMAS, S. J. y VARGAS, G., «Redes sociales como estrategia académica en educación superior: ventajas y desventajas» en *Educación y Educadores*, vol. 23, núm. 4, 2020, págs. 559-574. Disponible en: <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.1>

MAS TORELLO, O., «El profesor universitario: sus competencias y formación», en *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 3, 2011.

MARQUÈS GRAELLS, P., *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*, (última revisión: 27/08/08), Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, 2000. Disponible en: <https://acortar.link/qaTIJ3>.

PERELMAN, C. y OLBRECHTS-TYTECA, L., *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*, Editorial Gredos. Madrid, 1989.

POOPENICI, S. A.D., y KERR, S., «Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education», en *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>.

SALGADO GARCÍA, E., *Manual de docencia universitaria: introducción al constructivismo en la educación superior*, 2.^a ed., Editorial ULACIT, San José, 2006.

SANABRIA NAVARRO, J. R., y OTROS, «Incidencias de la Inteligencia Artificial en la educación contemporánea. Comunicar», en *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C77-2023-08>

- SÁNCHEZ HUETE, M. A.**, *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II*, 2018, pág. 79. Disponible en: <https://acortar.link/gIMW5Z>.
- SCHUNK, D.**, *Teorías del aprendizaje*, (2.^a Ed), Prentice-Hall, México, 1997.
- TARPY, R.**, *Aprendizaje: Teoría e investigación contemporánea*, McGraw-Hill, Madrid, 2000.
- WOOLFOLK, A.**, *Psicología educativa* (7a ed.) Pearson, México, 1999.

SEGUNDA PARTE

**Innovaciones en la práctica: experiencias
y oportunidades de cambio**

APLICACIÓN DE LA REALIDAD VIRTUAL A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Guillem Izquierdo Grau

Profesor de Derecho Civil

Universidad Autónoma de Barcelona

Mónica Perna Hernández

Profesora de Derecho Mercantil

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN: La realidad virtual está redefiniendo el aprendizaje universitario, donde la disciplina del Derecho no está exenta, impulsada por la innovación tecnológica y el cambio en el perfil del alumnado. Esta simulación virtual sumerge completamente al usuario en un entorno digital, aislándolo del entorno real, mediante cascos o gafas. La tecnología se alinea con teorías de aprendizaje pedagógico como el conocido constructivismo, donde el alumnado construye conocimiento activamente lo que permite unas prácticas seguras y repetibles, como simulaciones judiciales.

Entre sus ventajas, la realidad virtual permite practicar habilidades de comunicación oral sin riesgos reales, ofrece retroalimentación inmediata, y facilita el estudio fuera del aula. Sin embargo, su implementación presenta desafíos significativos. Requiere una inversión considerable en hardware y software, y requiere además de una infraestructura tecnológica sólida.

Resulta crucial la formación del profesorado y la adaptación de los planes de estudio para la incorporación de nuevas competencias que deberán ser adquiridas por el alumnado. También existen preocupaciones sobre posibles efectos fisiológicos como el mareo cibernetico y la fatiga visual, y la potencial falta de interacción presencial. A pesar de esto, la RV se considera una inversión estratégica para formar profesionales del Derecho competentes en el mercado laboral actual.

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS INMERSIVAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO. 2.1. ¿Qué entendemos por realidad virtual? 2.2. Fundamentos pedagógicos, más allá de la novedad tecnológica. 3. VENTAJAS, INCONVENIENTES Y DESAFÍOS DE LA REALIDAD VIRTUAL APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. 3.1. Identificación de las

ventajas relevantes de incorporar la realidad virtual al proceso de aprendizaje universitario del Derecho. 3.2. Desventajas o inconvenientes de incorporar la realidad virtual en el aprendizaje universitario de Derecho. 3.3. Desafíos que debe afrontar el sistema universitario público al implementar la realidad virtual en sus planes académicos. 4. UNA APROXIMACIÓN PRÁCTICA A LAS HERRAMIENTAS ACTUALES DE REALIDAD VIRTUAL UTILIZADAS POR LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. 4.1. Primera posibilidad: contratación de la tecnología de realidad virtual a un tercero proveedor del servicio. 4.2. Segunda posibilidad: el desarrollo de la tecnología de realidad virtual por las propias universidades. 4.3. Tercera posibilidad: reconstrucción de un juzgado y otros escenarios en entornos de realidad virtual sobre una capa de software. 4.4. La necesidad de conjugar en un solo ecosistema tecnológico universitario: el aprendizaje, el hardware y el software 5. CONCLUSIONES. 6. BIBLIOGRAFÍA.

1. Introducción

En los últimos años la aplicación de las TIC en la enseñanza se ha incrementado notablemente. Dicho incremento ha sido impulsado, sobre todo, debido al nuevo paradigma docente resultante de la crisis del Coronavirus, que obligó a las universidades a adoptar rápidamente una estrategia para seguir cumpliendo sus obligaciones docentes y que tuvo, como efecto colateral, el uso de nuevas metodologías docentes basadas en las TIC.

El nuevo contexto se está convirtiendo en un laboratorio de innovación docente, que persigue adaptar la docencia a las nuevas necesidades del mercado laboral, donde se exige el manejo y control de herramientas digitales. Además, el alumnado que actualmente ocupa las aulas de nuestras universidades ha sido educado, en las etapas formativas anteriores, mediante el uso de las TIC, lo que obliga a las universidades a adaptarse al nuevo perfil de alumnado, con los riesgos que comportaría poner puertas al campo y oponerse a los cambios que propicia la innovación docente.

La propia implementación de herramientas de Inteligencia Artificial, en adelante IA, puede mejorar los procesos de aprendizaje, tanto reduciendo como agilizando las tareas de gestión de los docentes, y de igual modo introduciendo nuevos instrumentos para colaborar al desarrollo de muchas de las competencias actuales que debe adquirir el alumnado de las facultades de Derecho, tales como la búsqueda y análisis de jurisprudencia, redacción de textos legales, propuestas alternativas a supuestas controversias, entre otras¹.

1 La autora señala como las utilidades de las diversas herramientas que incorporan la IA pueden impactar positivamente en los procesos de aprendizaje, ofreciendo la personalización de éstos según necesidades propias de cada alumno. De esta manera podemos adaptar el aprendizaje al perfil de cada alumno. Víd. MARTÍNEZ PÉREZ, D.; «Inteligencia Artificial y Enseñanza de Derecho», en Bastante Granell, V. y otros (Coords.), *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, 2024, págs. 465 a 470. <https://doi.org/10.14679/3291>.

Por lo tanto, se puede prever que los estudios universitarios, en este caso en Derecho, deberán conciliar la propuesta de mantener las competencias de aprendizaje actuales, junto a la incorporación del diseño de nuevas competencias que proporcionen al alumnado la solvencia en el manejo y uso ético de las TIC, así como la relevancia de establecer la prioridad del ser humano y la salvaguarda de sus derechos, inherentes a la propia persona.

La incorporación de las TIC ha sido un reto en los sistemas de educación; en las etapas formativas anteriores a la universitaria ya se implementan aprendizajes con sistemas IA, y por tanto los actuales perfiles a diseñar del alumnado universitario deben adecuarse a la introducción de nuevas competencias que faciliten el uso y acceso a las actuales herramientas del aprendizaje inmersivo, paralelamente al resto de las ya existentes y exigidas en perfil hasta ahora.

El verdadero desafío radica en que, al abandonar las aulas, el alumnado universitario de Derecho pueda afrontar un manejo y uso adecuado de las actuales TIC, en especial las aplicaciones de sistemas de IA, incluyendo las tecnologías inmersivas, ya que se debe dar respuesta a la actual demanda que desde el mundo profesional y laboral se solicita a las universidades.

2. Incorporación de las tecnologías inmersivas en el aprendizaje universitario

La educación superior se encuentra en un punto de inflexión, impulsada por la innovación tecnológica que redefine los límites del aula tradicional. En el foco de esta transformación se encuentran las tecnologías inmersivas, un conjunto de herramientas que pueden aportar al aprendizaje pasivo en una experiencia activa, y participativa. Este estudio busca analizar los aspectos referentes a la adopción y el impacto de la Realidad Virtual, en adelante RV, la Realidad Aumentada, en adelante RA, y la Realidad Mixta, en adelante RM, en las instituciones de educación superior.

Desde la esfera internacional son muchas las iniciativas que indican cuál debe ser la relación entre la IA y la educación superior. Así podemos destacar cómo la UNESCO, en el marco del *Consenso de Beijing sobre la IA y educación*², establecía aspectos y posibilidades del aprovechamiento de las tecnologías IA y su desarrollo en la educación.

De igual forma, esta misma organización ofrecía una serie de directrices para las personas a cargo de formular políticas educativas a través de su publicación *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo*

2 UNESCO, AA.VV., *Consenso de Beijing, sobre la inteligencia artificial y la educación*, Conferencia Internacional referente al aprovechamiento de las tecnologías IA en la educación, 2019, págs.15 a 20. <https://unesdoc.unesco.org>.

de *formular políticas*³, donde se destacaba la prioridad de implementar las herramientas IA en el aula desde la consideración ética.

Asimismo recientemente la UNESCO ha prestado especial atención a las aplicaciones de desarrollo de IA generativa, donde se reitera la necesidad de ofrecer un enfoque centrado en el ser humano frente a las aplicaciones de la IA, así podemos revisar en su *Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación*, publicada presente gestión 2024⁴, donde se visualizan los modelos a seguir con referencia a las aplicaciones de IAGen y el apoyo que puedan proporcionar a docentes y al aprendizaje del alumnado, así como a la adquisición de conocimiento y destrezas en entornos generados por IA. La propuesta de la UNESCO se concreta en un nuevo marco de competencias en IA para el cuerpo docente y el alumnado.

De todo ello, podemos concretar la necesidad de desarrollar nuevas habilidades digitales en el alumnado, ya que la IA puede facilitar algunas tareas, pero también puede llevar al desuso de otras habilidades, como las memorísticas o repetitivas. Por lo tanto, es importante que los estudiantes de Derecho desarrollen otras capacidades, como el espíritu crítico, la creatividad y la capacidad de discernir entre contenidos creados por humanos y por la IA, esta última tarea compleja⁵.

Las TIC no solamente deben ponerse al servicio del alumnado universitario y de la docencia, sino que también subyace una cuestión de competitividad de nuestras universidades, especialmente de las universidades públicas⁶. Las TIC requieren de una inversión cuantiosa para adaptar las estructuras férreas de la universidad al nuevo contexto docente⁷. Es por ello, que se debe apostar firmemente por las TIC o la consecuencia será la pérdida de competitividad de nuestras universidades públicas en beneficio de las universidades privadas.

Muchos son los retos que el alumnado de Derecho deberá afrontar como profesionales una vez abandonen la universidad. La propia Administración

3 UNESCO, AA.VV., *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*, 2021, págs. 14 a 17. <https://unesdoc.unesco.org>.

4 UNESCO, AA.VV., *Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación*, 2024, págs. 18 a 25. <https://unesdoc.unesco.org>.

5 *Vid.* MARTÍNEZ PÉREZ, D., «Inteligencia Artificial y Enseñanza de Derecho», *op.cit.*, págs. 466 a 468.

6 Los costes de la implementación de la realidad virtual en las aulas es uno de los obstáculos para su efectiva realidad. *Vid.* DUNCAN, I., MILLER, A., y JIANG, S., «A taxonomy of virtual worlds usage in education», en *British Journal of Educational Technology*, Vol. 43, n.º 6, 2012, DOI: 10.1111/j.1467-8535.2011.01263.x, 2012, pág. 960.

7 Se ha alertado sobre las carencias de los programas de estudios universitarios para la implantación de la realidad extendida. En este sentido, *Vid.* ORTEGA-RODRÍGUEZ, P. J., «De la realidad extendida al metaverso: una reflexión crítica sobre las aportaciones a la educación», en *Teoría de la educación*, Vol. 34, n.º 2, 2022, pág. 194.

de Justicia actualmente implementa aplicaciones de IA en determinados procesos y en la digitalización de su gestión⁸, por lo que es una de las prioridades poder ofrecer perfiles académicos que puedan responder a las nuevas exigencias profesionales, a las destrezas digitales, y a la uso ético de las nuevas herramientas de IA en el marco del Derecho.

Referente al planteamiento de las competencias, la UNESCO propone un marco de competencia en IA para docentes y otro para alumnado; centrándonos en el último, podemos observar cómo se concreta la necesidad del aprendizaje de las habilidades técnicas en IA, pero a su vez se precisan habilidades que puedan incorporar los aspectos éticos en su aplicación y uso⁹.

La RV aplicada a la docencia en general, y al Derecho en particular, constituye una muestra tangible del cambio que se avecina a corto plazo. A grandes rasgos, la RV puede ser aplicada para la mejora de varias competencias docentes, principalmente el discurso oral y la práctica judicial, así como la simulación de diversas situaciones con objetivo de ofrecer asesoramiento jurídico, la participación activa en la toma de deliberaciones societarias, y muchas otras posibilidades mediante el diseño de escenarios simulados como herramientas permitirán el aprendizaje de manera interdisciplinaria.

En torno a esta tecnología existen en el mercado diversos desarrolladores que ofrecen sus servicios a las universidades, por lo que este trabajo también ofrecerá una primera aproximación al mercado actual. A primera vista, la implantación de la RV en nuestras facultades arroja numerosos beneficios a nuestro alumnado, por lo que la conveniencia de su implantación en nuestras aulas no debe postergarse.

La aplicación de la RV en la enseñanza del Derecho puede acompañar o sustituir la práctica oral y judicial en las salas de vistas de las facultades de Derecho. Se da la circunstancia de que en ocasiones los grupos numerosos de alumnos no permiten realizar un juicio simulado en condiciones en las salas de vistas. Se tienen que duplicar roles o repartir el rol del mismo operador jurídico, como puede ser el juez, ministerio fiscal, testigos, partes, entre otros, lo que dificulta enormemente las posibilidades de éxito de esta actividad. Con el empleo de la RV cada alumno/a podría disfrutar de una experiencia plenamente inmersiva, asumiendo el rol que deseé practicar o que sea asignado por el profesorado, no teniendo que forzar el rol a desarrollar.

Resulta relevante indicar que la implementación de la RV convive con nosotros desde hace décadas. Todos tenemos en mente los entornos de ocio,

8 *Vid.* SIMÓN CASTELLANO, P., «Inteligencia Artificial y valoración de la prueba: Las garantías jurídico-constitucionales del órgano de control», en *Revista de Derecho*, n.º 79, THEMIS, 2021, págs. 286 a 289.

9 Los autores visualizan para UNESCO el aprendizaje técnico. *Vid.* MIAO, F. y SHIOHIRA, K., *Marco de competencia en inteligencia artificial para el alumnado*, UNESCO, en <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>, 2024, págs. 15 a 24.

como los juegos inmersivos online, ámbito en auge desde hace más de una década. Por ello, no debe sorprendernos que estas tecnologías ya se encontraban inmersas incluso en nuestros dispositivos de manera habitual y usualmente. Hoy nos encontramos en su traslado al ámbito del aprendizaje universitario, y además a el uso masivo en las actividades de las universidades.

2.1. ¿Qué entendemos por realidad virtual?

La tecnología que sirve de base para la RV permite la creación de un espacio tridimensional dentro del cual el usuario puede interactuar en tiempo real. Por ello, es fundamental establecer una base terminológica precisa. Estas tecnologías se enmarcan en el concepto de RM, que abarca todos aquellos entornos que combinan elementos físicos y virtuales o que proporcionan experiencias completamente inmersivas¹⁰. En este marco, se distinguen tres modalidades principales, en primer lugar, la RA, que consiste en la superposición de información digital como imágenes, texto, videos o modelos 3D sobre el entorno del mundo real del usuario. Esta tecnología no sustituye la realidad, sino que la enriquece, generalmente a través de la cámara de un dispositivo móvil, Smartphone, Tablet o, cada vez más, mediante gafas inteligentes. La interacción con el mundo real es alta, pero el nivel de inmersión digital es relativamente bajo¹¹.

Respecto a la modalidad que nos ocupa en el presente trabajo, la RV, a diferencia de la RA, sumerge completamente al usuario en un entorno digital artificial, aislándolo de su entorno físico. Esto se logra, específicamente, mediante el uso de cascos o en la actualidad con gafas de RV, que bloquean los estímulos externos y presentan un mundo generado por ordenador. La RV ofrece un alto grado de inmersión y permite a los usuarios interactuar con un entorno simulado de manera que sería imposible, peligrosa o desorbitadamente cara en el mundo real¹².

10 Los autores nos muestran los diversos aspectos introductorios con referencia a la creación de diversos entornos para posibilitar experiencias inmersivas que proporcionen una visión de posibles resoluciones ante una situación, no escapa a ello el ámbito de aplicación en la educación. *Vid.* PIMENTEL ELBERT, M.J. y otros «Realidad virtual, realidad aumentada y realidad extendida en la educación», en *Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, Vol. 7, n.º 2, 2023, págs. 76 a 79.

11 Se describe la necesidad de interactuar paralelamente entre los dos mundos, la realidad digital y la real. *Vid.* MARÍN-DÍAZ, V. y otros, «Creencias del profesorado de Educación Secundaria en torno al uso de la Realidad Mixta en el aula»; en *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 26(1), 2023, págs. 85 a 86. <https://doi.org/10.6018/reifop.543331>.

12 Los participantes del proyecto señalan la necesidad de crear y diseñar entornos inmersivos, en RV, RA y RM para la simulación de procesos que deben resolverse en la vida real posteriormente o en tiempo real. *Vid.* Matsh Building Positive Impact Co., «Emerging Technologies in Education: Statistics on AI and VR Adoption Rates in 2024», 2024, <https://www.matsh.co/en/statistics-on-ai-vr-adoption-in-education/>

En contrapunto, la RM, es considerada la modalidad más innovadora, no solo superpone objetos virtuales en el mundo real, sino que permite que estos objetos virtuales interactúen con el entorno físico en tiempo real. Los usuarios pueden manipular objetos digitales como si fueran reales, incorporados en el espacio físico. La RM busca una fusión fluida entre el mundo real y el virtual¹³.

En el ámbito educativo la RV permite recrear una infinidad de espacios donde el alumnado puede desarrollar sus competencias. No obstante, en el ámbito de la enseñanza del Derecho su principal utilidad se enmarca en la recreación de espacios de trabajo o salas de vistas de tribunales de justicia para que el estudiantado pueda desarrollar competencias prácticas, como son el contacto visual, el tono de voz, y el lenguaje corporal, entre otras.

La RV debe apoyarse necesariamente en la tecnología que la hace posible, por lo que requerirá de una inversión previa para su desarrollo, a cargo del personal técnico de la universidad, o bien la adquisición del producto de un tercero proveedor de este servicio. Una primera aproximación al mercado nos ha demostrado que los costes son cuantiosos, por lo que debe valorarse su impacto económico antes de decidir apostar por esta nueva tecnología.

La modalidad de la RV no debe confundirse con la RA o la RM. La primera permite situar elementos virtuales sobre una imagen o sobre el mundo real, de manera que a través de unas gafas o un dispositivo móvil el usuario es capaz de ver elementos virtuales en el mundo real. Se trata, por tanto, de la recreación y proyección de elementos irreales y virtuales en el mundo real. La segunda es una mezcla de la RV y la RA, posibilitando la recreación de una experiencia inmersiva en el mundo real con elementos digitales en una sola dimensión.

2.2. Fundamentos pedagógicos, más allá de la novedad tecnológica

La verdadera promesa de la RM en la educación no reside en la tecnología en sí misma, sino en su capacidad para materializar teorías pedagógicas consolidadas que han sido difíciles de implementar a escala con métodos tradicionales. Por ello, cabe destacar que la RM sirve de vector a pedagogías como el constructivismo, el aprendizaje experiencial y la gamificación¹⁴.

13 KAYYALI, M., «Immersive Technologies: Virtual and Augmented Reality in Higher Education»; en Braman J., Brown, A., Richards, M. (Eds.), *Reshaping Learning with Next Generation Educational Technologies*, IGI Global, 2024, págs. 101 a 109. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1310-7.ch007>.

14 LIN, A., MAWELA, T., «Virtual Reality, Augmented Reality and Mixed Reality for Teaching and Learning in Higher Education», en Abraham, A. y otros (Eds.), *Innovations in Bio-Inspired Computing and Applications. Networks and Systems*, Springer Cham, Vol 649, IBICA, 2022, págs. 671a 677. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27499-2_62 2023.

A modo de ejemplo, la teoría del constructivismo se basa en que los estudiantes construyan activamente su propio conocimiento a través de la experiencia y la interacción. La RV y la RA permiten a los estudiantes manipular variables, explorar modelos complejos desde la realidad extendida y construir en entornos 3D, transformándolos de receptores pasivos de información a ser creadores activos de su propio entendimiento.

Desde otra perspectiva el aprendizaje experiencial exige un aprendizaje basado en la práctica, un aspecto fundamental para una comprensión profunda y duradera. Las tecnologías inmersivas permiten a los estudiantes realizar disecciones virtuales, practicar cirugías complejas, visitar sitios históricos inaccesibles o probar diseños de ingeniería en simulaciones realistas, todo ello en un entorno seguro y repetible¹⁵. Esto no solo refuerza el conocimiento teórico, sino que también desarrolla habilidades prácticas del manejo de las tecnologías.

Un aspecto introducido en el aprendizaje actual es la gamificación, es decir la incorporación de elementos de juego en contextos no lúdicos, con la finalidad de aumentar la motivación y el compromiso. Las plataformas de RM a menudo integran mecánicas de juego, como desafíos y recompensas, lo que conocemos como gamificación, que hacen que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y menos monótono o tedioso¹⁶.

3. Ventajas, inconvenientes y desafíos de la realidad virtual aplicada a la enseñanza del Derecho

La adopción de estas tecnologías en la educación superior no es un fenómeno aislado, sino que está respaldado por un mercado en crecimiento exponencial, que evidencia el potencial transformador de la RV y RA¹⁷.

15 El autor identifica la era digital, donde incorpora a la virtualidad como una caracterización del s. XXI, donde todo ámbito, y no escapa el legal, quedan impregnados de la redefinición de las coordenadas de espacio y tiempo del hombre actual. Se plantean nuevos retos tecnológicos y los cambios sustanciales en el actuar del ser humano, entre las consideraciones inmediatas está la comprensión e interpretación de derechos y garantías de aquello que denomina «cibervida». *Vid. CARREÑO DUEÑAS, D.; «El derecho en la era de la virtualidad. Nuevas realidades, nuevo derecho virtual», en Ars Boni et Aequi, Vol. 8, n.º 2, 2012, págs. 254 a 260.*

16 LIN, A., MAWELA, T., *op.cit.*, págs. 675 a 677.

17 El mercado global de la RV en la educación, por ejemplo, se estima que crecerá desde 17.180 millones de dólares en 2024 hasta unos impresionantes 65.550 millones para 2032.9 De manera similar, se proyecta que el mercado combinado de RA/RV en el sector educativo se expandirá de 2.500 millones de dólares en 2024 a 24.000 millones en 2030, lo que representa una tasa de crecimiento excepcional. *Vid. Matsh Building Positive Impact Co., op.cit, 2024. <https://www.matsh.co/en/statistics-on-ai-vr-adoption-in-education/>*

Este crecimiento no puede atribuirse únicamente a la especulación tecnológica. Existe una correlación directa y un ciclo de retroalimentación positiva entre esta expansión del mercado y la creciente base de evidencia académica que valida la eficacia pedagógica de la RM.

En el desarrollo actual de la educación superior, un gran número de administradores universitarios reconocen la necesidad de autorizar inversiones significativas. A su vez, estas inversiones pueden impulsar el aprendizaje y generar más datos y casuística de uso para la investigación.

Esta fase adaptativa visualiza que la adopción de la realidad extendida está en proceso de incorporación pasando de una fase experimental a convertirse en un componente estratégico y necesariamente presupuestado como parte de los recursos pedagógicos y de aprendizaje de las universidades¹⁸.

3.1. Identificación de las ventajas relevantes de incorporar la realidad virtual al proceso de aprendizaje universitario del Derecho

La RV en la enseñanza del Derecho lleva consigo numerosas ventajas desde la perspectiva del alumnado y el profesorado¹⁹, entre las cuales se destacan las siguientes:

- El alumnado puede practicar sus habilidades de comunicación oral en un entorno virtual, lo que le ayudará a ganar confianza y, mediante las técnicas adecuadas a ponerlas en práctica posteriormente en entornos reales no simulados. La RV puede ayudar al alumnado a superar aspectos fóbicos asociados al discurso oral ante el resto del grupo de oyentes.

18 La inversión prevista en esta modalidad de aprendizaje inmersivo implica y subraya un cambio hacia soluciones de aprendizaje más personalizadas, accesibles y, sobre todo, eficaces en la educación universitaria; su principal objetivo se focalizó en describir la aplicación de la RV y RA en el proceso de aprendizaje en educación universitaria, localizando aquellas disciplinas o áreas con mayor aplicación y por tanto con mayor ejecución. *Vid. CABALLERO-GARRIAZO, J. y otros, «Revisión sistemática sobre la aplicación de la realidad virtual», en Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), Vol. 27, n.º 3, 2023, págs. 1 a 18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17271>.*

19 Las autoras describen el proceso, fases y requisitos que se precisan en la implementación de la plataforma de aprendizaje en el entorno inmersivo de *Second Life*, donde se diseñan simulaciones judiciales, nos recuerdan como el proceso de Bolonia centra en el alumnado la construcción de aprendizaje, por lo tanto, las tecnologías 3D o inmersivas son pertinentes a cumplir estos objetivos. *Vid. MOMTERROSO CASADO, E.y ESCUTIA ROMERO, R.,«Educación inmersiva: Enseñanza práctica del Derecho en 3D», en Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes, Vol. 2, 2011, págs. 84 a 92. <https://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.52>.*

- Se elimina el riesgo inherente al aprendizaje basado en el ensayo y error en la práctica real. Es decir, el alumnado no asume los riesgos de los fallos que puedan producirse en sede judicial o en una reunión de trabajo.
- Asimismo, el alumnado puede practicar cuantas veces sean necesario fuera del horario lectivo de la clase reglada y del propio espacio de la facultad, en el entorno que considere conveniente.
- Se evitan simulaciones de juicios o de reuniones de trabajo artificiales, donde se divide el rol de los diferentes operadores jurídicos entre el alumnado de grupos numerosos. De esta forma, en momentos diferentes podrán practicar los diferentes roles diseñados en la RV.
- A su vez, el alumnado recibe un *feedback* inmediato después de cada práctica, respecto de los elementos que conforman el discurso oral, como el tono de voz, el contacto visual y la comunicación no verbal. La experiencia acumulada permitirá al alumnado ver su progreso y centrarse en los puntos débiles de su competencia oral.
- Favorece la transversalidad de los estudios y su interdisciplinariedad. Por ejemplo, si se aplicara la RV en una asignatura de Derecho civil, derecho sustantivo, la práctica en RV también serviría para poner en práctica los conocimientos asumidos en las asignaturas de Derecho procesal, derecho sustantivo y práctica judicial.
- El profesorado dispone de una herramienta inmersiva para valorar el progreso del alumnado y un medio de evaluación eficaz. A su vez, se desarrollan nuevas competencias del uso tecnológico por el alumnado.
- Permite desplazar fuera del aula la realización de juicios simulados, exposiciones orales u otros escenarios jurídicos. Teniendo en cuenta la extensión del temario de las asignaturas, a nuestro modo de ver, quizás sea un escenario necesario para desplazar ciertas actividades fuera del aula y trasladar a escenarios inmersivos de aprendizaje.
- La aplicación RV puede aumentar significativamente el rendimiento, la motivación y la actitud positiva del alumnado hacia el aprendizaje²⁰.
- Se señala un posible aumento en la retención de conocimiento, ya que por la propia naturaleza multisensorial e inmersiva de la RV crea asociaciones de memoria más consistentes. Se presume que el alumnado

20 La RV puede incentivar la motivación del alumnado al aproximarse a la praxis desde las simulaciones de entornos inmersivos que los trasladan a situaciones simuladas «reales», todo ello desde debido a la familiarización con las TIC. *Vid.* SAKR, A., ABDULLAH, T., «Virtual, augmented reality and learning analytics impact on learners, and educators: A systematic review», en *Education and Information Technologies*, Springer Science and Business Media LLC, n.º 15, 2024, págs. 19920 a 19930. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12602-5>.

nado adquiere mayor compromiso e interacción a través de las experiencias inmersivas, que captan la atención del alumnado significativamente, de forma que no consiguen las metodologías tradicionales, como conferencias o la lectura de manuales de texto, fomentando la participación activa y la colaboración²¹.

3.2. Desventajas o inconvenientes de incorporar la realidad virtual en el aprendizaje universitario de Derecho

Las desventajas o inconvenientes de la implantación de la RV en la enseñanza del Derecho radican, sobre todo, en la cuantiosa inversión que debe realizarse para el desarrollo de esta tecnología por la propia universidad, o bien para la adquisición del producto en el mercado. Por ello, la apuesta debe ser decisiva, considerando los efectos beneficiosos de esta tecnología para el alumnado.

Asimismo, existen otros inconvenientes que podrían derivarse de la aplicación de la RV en el aprendizaje del alumnado.

- Posible aislamiento de la propia realidad por parte del alumnado. Se podría cuestionar la posible falta de interacción presencial en un sistema universitario de modalidad presencial, lo que podría conllevar a carencias en la interacción social.
- Resulta imprescindible el acceso a conectividad y equipos de hardware adecuados, de cierta potencia. Si bien cada vez en mayor medida los equipos están preparados a la tecnología 5G, o WiFi de banda ancha, no todo el alumnado dispone de esa capacidad en sus dispositivos. De igual forma la universidad precisará la capacidad de gestión masiva de datos.
- La actual ausencia en los planes de estudios de la consideración de implementar estas competencias. Se precisa el diseño de habilidades digitales docente-alumnado en la guía docente y en el -perfil académico del alumnado-. Integrar la RV en los planes de estudios, aunque quizás no fuera necesario en todas las asignaturas, pero si la capacitación global del cuerpo docente. Por ello, resulta imprescindible los planes de formación al profesorado de forma que pueda transmitir estas competencias al alumnado.
- Uno de los aspectos fundamentales son las variables coste y aprendizaje. Debe establecerse una correspondencia entre ambas en función

21 El resultado de varios estudios constata que la retención del conocimiento puede mejorar hasta en un 70-75 % en comparación con los métodos tradicionales. *Vid. SAKR A., ABDULLAH T., op.cit.*, págs. 19932 a 19942.

del aprendizaje significativo del alumnado, lo que dependerá de la eficiencia y eficacia de introducir la RV en las disciplinas y áreas más pragmáticas como medicina y, enfermería, pero sin olvidar a otras disciplinas como el Derecho.

- Entre los inconvenientes más significativos radica en la cuantiosa inversión que debe realizarse para el desarrollo o contratación de servicios que posibiliten la aplicación de estas tecnologías en la universidad pública.
- Queda pendiente la siguiente pregunta, ¿es la RV útil para la fase de la evaluación del aprendizaje del alumnado?

3.3. Desafíos que debe afrontar el sistema universitario público al implementar la realidad virtual en sus planes académicos

A pesar de la disminución de los precios, el coste y el acceso a las tecnologías inmersivas, por un lado, el coste sustancial del hardware, es decir los cascos o gafas, y, por otro lado, el software y el mantenimiento sigue siendo una barrera importante para muchas instituciones de educación superior, especialmente las universidades públicas.

Los aspectos de infraestructura tecnológica resultan significativos, la RV, RA, y RM, es decir las tecnologías inmersivas, exigen una infraestructura sólida a nivel de la propia universidad, así como redes WiFi de alta velocidad, y baja latencia, y ordenadores con gran capacidad de procesamiento, elementos que no están universalmente disponibles actualmente en todos los campus universitarios.

La integración efectiva de la RV requiere no solo conocimientos técnicos, sino también una inversión considerable de tiempo para la formación y, lo que es más importante, para la adaptación y el rediseño de los contenidos curriculares²². Uno de los desafíos más significativos es la brecha de habilidades entre el profesorado y los investigadores del sistema universitario a inver-

22 Se nos señala la relevancia de concretar programas de formación en paralelo a la incorporación de tecnologías inmersivas, concretamente virtuales, de esta forma podemos asegurar mediante esta formación que el cuerpo docente conoce estas tecnologías y que puede darle un uso pedagógico para el aprendizaje del alumnado a su cargo. Todo ello exige un periodo de transición, tiempo, y recursos a disposición para llevar a fin esta formación de los entornos digitales, de lo contrario cuando las instituciones no priorizan estos aspectos se tendrá como resultado que muy pocos docentes se planteen incorporar actividades de desarrollo virtual. *Vid.* KARINA CICERO, N.; «Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica», en *Revista de Educación y Derecho*, Universidad de Barcelona, n.º 23, 2021, págs. 13 a 17. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34436>.

sión en el cuerpo docente e investigadores del sistema universitario, dada su diversidad, lo que requiere una inversión considerable en su formación.

Resulta importante señalar los aspectos referentes a determinados efectos fisiológicos que pueden comportar la inmersión en RV. Estos pueden ser los posibles efectos adversos, como el mareo cibernetico (*cybersickness*), la fatiga visual o la sobrecarga cognitiva, especialmente con un uso prolongado.

Se observa una dicotomía fundamental entre los beneficios, que se relacionan eminentemente con el aprendizaje, y los desafíos, que a su vez son principalmente operativos y de recursos. El éxito de la implementación de la RV junto a otras tecnologías inmersivas en una universidad no dependerá tanto de la calidad de la tecnología adquirida, sino de su capacidad para invertir en su cuerpo docente y en la transformación e introducción de estas técnicas de entornos inmersivos en sus prácticas docentes.

Una universidad puede adquirir cientos de cascos de RV, pero sin un profesorado formado y un plan de estudios adaptado, la inversión corre el riesgo de quedar relegada a meras demostraciones anecdóticas. Por lo tanto, las instituciones que logren un mayor impacto serán aquellas que adopten una estrategia que priorice la pedagogía sobre la tecnología, invirtiendo en programas de formación docente y ofreciendo apoyo continuo para el rediseño curricular; si bien es cierto, no existe homogeneidad en la utilidad de las tecnologías inmersivas entre las diferentes disciplinas y ciencias académicas.

4. Una aproximación práctica a las herramientas actuales de realidad virtual utilizadas por las universidades españolas

Europa se ha convertido en un espacio fructífero de pruebas para la aplicación de tecnologías inmersivas en la educación superior. Lejos de ser implementaciones genéricas, las iniciativas más exitosas se caracterizan por ser altamente especializadas y dirigidas a resolver puntos clave del aprendizaje específico en diversas disciplinas.

Estos proyectos demuestran una solidez, cada vez mayor pasando de la experimentación a la integración estratégica. Un modelo recurrente en las iniciativas más avanzadas es la formación de un ecosistema de colaboración; triangular que une la experiencia en investigación y el aprendizaje en la universidad con; la fortaleza tecnológica de gigantes de la industria como Meta y; Apple, y la agilidad y especialización de empresas como EdTech, VictoryXR, Unity y Osso VR. Gracias a estas sinergias es posible acelerar la innovación y sobre todo validar la eficacia de las soluciones en entornos reales.

Son muchos los proyectos europeos, especialmente en campo de la medicina y la sanidad, sin duda, donde la RV y RA ha demostrado su valor de forma más contundente, ofreciendo soluciones a desafíos como el acceso limitado

a la práctica clínica, los altos riesgos asociados a la formación con pacientes reales y la dificultad de visualizar la compleja anatomía humana en tres dimensiones.

Por señalar algunas de estas iniciativas, hay que destacar el proyecto Vostars financiado por la Unión Europea y coordinado por la Universidad de Pisa, el cual es un ejemplo paradigmático de innovación colaborativa. Este proyecto ha desarrollado un visor de RA diseñado específicamente para mejorar el rendimiento quirúrgico, cuya prueba piloto se realizó en el Policlínico Sant Orsola de Bolonia.

También es relevante mencionar el proyecto AR-Care, del Centro de Formación en Cuidados de Siegen, en Alemania, un proyecto piloto que utiliza gafas de RA para guiar al alumnado de enfermería en la técnica de movilización de un paciente que ha sufrido un ictus. Las gafas superponen indicaciones, permitiendo a los estudiantes tener las manos libres para realizar el procedimiento²³.

En la misma línea las universidades españolas no son ajenas a la implementación de las tecnologías inmersivas en sus aulas. Así podemos señalar algunas iniciativas como de la Universidad de Sevilla, que a través del proyecto RVENF está desarrollando un escenario de RV desde el metaverso para la formación del alumnado del grado en enfermería. En esta simulación, el alumnado podrá interactuar con un paciente adulto hospitalizado en una situación clínica realista. El proyecto es; realizado en colaboración con la Universidad de Barcelona y la Universidad de Vic-Universitat Central de Catalunya²⁴.

En la Universidad de Almería destaca el trabajo con NeoTrie VR, un software de geometría dinámica en RV desarrollado por Virtual Dor, una *spin-off* nacida en la propia institución. El software se utiliza en el máster de formación del profesorado de secundaria para enseñar a los futuros docentes a diseñar secuencias didácticas de geometría 3D. Utilizando hardware asequible como los cascos Meta Quest, los resultados han demostrado que NeoTrie VR mejora significativamente la motivación de los estudiantes, desarrolla el razonamiento espacial y estimula el trabajo en equipo²⁵.

-
- 23 Los resultados mostraron una mejora en la consolidación de conocimientos, un aumento de confianza, motivación más activa y un mayor compromiso con el aprendizaje mediante la utilización de RA. *Vid.* «Augmented Reality (AR) in Care - A Project to facilitate Learning and Teaching in an Education Context», 2025, en <https://european-digital-innovation-hubs.ec.europa.eu/knowledge-hub/success-stories/augmented-reality-ar-care-project-facilitate-learning-and-teaching>.
- 24 Expertos de la universidad favorecen el aprendizaje desde plataformas que diseñan escenarios simulados para la formación en el Metaverso. *Vid.* «La realidad virtual como herramienta en los estudios de Ciencias de la Salud», 2025, en <https://www.investigacion.us.es/noticias/la-realidad-virtual-como-herramienta-en-los-estudios-de-ciencias-de-la-salud>.
- 25 Estudio de observación donde los autores establecen pautas desde el aprendizaje de los docentes a través de la RV-3D. *Vid.* MORALES RODRÍGUEZ, C.S. y CODINA SÁNCHEZ, A., «Una

En otras áreas del conocimiento como son los negocios, las humanidades y las ciencias sociales, la aplicación de las tecnologías inmersivas se extiende mucho más allá de los aspectos técnicas, demostrando su valor en aprendizaje de las habilidades interpersonales, o de la comunicación, que son primordiales, y forman, parte de la formación en habilidades blandas, las *soft skills*.

Así podemos señalar el caso de ESADE Business School en España es un claro ejemplo de cómo una escuela de negocios de primer nivel puede integrar la RV para potenciar la empleabilidad de su alumnado. Se utiliza la RV para crear escenarios inmersivos, el profesorado y el personal pueden practicar habilidades clave como la negociación, la presentación en público o la gestión de equipos. Estas habilidades las desatollan a través de la plataforma VirtualSpeech, que permite a los usuarios practicar discursos frente a audiencias virtuales, recibiendo *feedback* en tiempo real sobre su lenguaje corporal, ritmo y claridad, lo que ayuda a reducir la ansiedad y aumentar la confianza.

La iniciativa de las denominadas «Metaversidades», es decir el diseño paralelo de su campus digital gemelo, conocido como los «Digital Twins». Es una de las tendencias más ambiciosas y recientes en campus digitales, que son réplicas virtuales de sus homólogos reales. Esta iniciativa, liderada por la colaboración entre el gigante tecnológico Meta y la empresa EdTech especializada VictoryXR, se está implantando en Europa.

4.1. Primera posibilidad: contratación de la tecnología de realidad virtual a un tercero proveedor del servicio

La aplicación de la RV a la enseñanza del Derecho se abre paso en las universidades españolas. Existen en la actualidad diversos proveedores que ofrecen sus servicios a las universidades. Como ya hemos afirmado, la aplicación de la RV en la enseñanza del Derecho persigue la mejora de dos grandes competencias, el discurso oral y la práctica judicial.

El primer proveedor de este servicio al que haremos referencia es «Chiara»²⁶. Se trata de un proveedor de servicios de aprendizaje virtual para aprender a hablar en público y mejorar la oratoria en entornos virtuales, recreando escenarios reales, mediante la aplicación conjunta de tecnologías de RV e IA. El objetivo es el control del discurso oral y su práctica en escenarios de

experiencia de enseñanza de la geometría en un ambiente de realidad virtual con NeoTrie VR», en *Innovación y tecnología en contextos educativos*, 2019, págs. 570 a 576.

26 Puede verse la oferta completa del producto en la página web del proveedor del servicio. *Vid Chiara*, <https://bechiara.com/es/>.

RV, con una gran dosis de realidad, ofreciendo una experiencia inmersiva. Las gafas de RV y el software permiten que el alumnado entrene su discurso oral en escenarios reales, como puede ser una reunión de trabajo. Una vez concluido el discurso el sistema de inteligencia artificial que lleva incorporado analiza todos los elementos del discurso oral (comunicación no verbal, comunicación verbal y contacto visual) y ofrece un *feedback* inmediato, destacando los aspectos a mejorar.

La aplicación tiene una variante llamada «Chiara Legal», que ofrece una experiencia inmersiva en un juzgado. De esta forma, el alumnado de Derecho puede practicar, siguiendo las mismas directrices que en el aprendizaje del discurso oral, sus habilidades comunicativas en sede judicial (conexión y contacto visual en sala, comunicación de influencia y técnicas de maestría en sala). Se trata, por tanto, de la vertiente más jurídica del servicio. El proveedor ofrece licencias y cuentas de usuario individualizadas para que el alumnado pueda practicar a su ritmo, obteniendo un *feedback* personalizado.

En otros ámbitos, existen múltiples plataformas de servicios de aprendizaje, en especial en disciplinas de salud e industria. Un ejemplo de ello es Virmedex²⁷, especializada en el aprendizaje del sector sanitario entrenado en entornos inmersivos, en específico la RV.

Son múltiples las plataformas que conforman ecosistemas de software inmersivo compatibles con diversos modelos de hardware, como Osso VR, principalmente para simulaciones quirúrgicas y; rendimientos; Bodyswaps destinado a la práctica de conversiones con avatares y; sistemas IA; Inspirit utilizado para diseño de grandes bibliotecas modelos 3D y simulaciones matemáticas; ENGAGE diseña espacios virtuales y; avatares y; con IA; VirtualSpeech destinado a la práctica de discursos, reuniones y entrevistas; VictoryXR, aplicado a la creación de campus digitales.

Como se observa, existen innumerables plataformas que proporcionan simulaciones virtuales, cuya elección dependerá de la compatibilidad con el hardware utilizado en el sistema universitario.

4.2. Segunda posibilidad: el desarrollo de la tecnología de realidad virtual por las propias universidades

Considerando el coste elevado de la contratación de servicios prestados por desarrolladores externos de la tecnología que hace posible la realidad extendida, otra posibilidad planteada es el desarrollo de la tecnología necesaria por la propia universidad.

Esta ha sido la opción de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, UCAM, que ha acogido la creación de aulas de RV y espacios de computación espacial.

27 *Vid.* <https://virmedex.com/>

Se trata de una forma de reducir los elevados costes de contratación de esta tecnología de un prestador de este servicio externo a la universidad, pero igualmente requiere una voluntad decidida por parte de la universidad para posicionarse en la implantación de la RV, acompañada de la dotación presupuestaria necesaria para poder desarrollar esta tecnología. Como ya hemos puesto de manifiesto anteriormente, en esta materia subyace una cuestión de competitividad para las universidades, especialmente las públicas, y para la adquisición de las nuevas competencias profesionales que el mercado requiere a los nuevos profesionales del Derecho.

4.3. Tercera posibilidad: reconstrucción de un juzgado y otros escenarios en entornos de realidad virtual sobre una capa de software

Otra posibilidad que ofrece el mercado para reducir los costes asociados a la implementación de la RV en la enseñanza del Derecho es construir o recrear un juzgado sobre la base de una capa de software desarrollada por un tercero. En el mercado existen desarrolladores de software que permiten crear un entorno de RV sobre una capa de software²⁸. Esta ha sido la opción escogida por alguna universidad privada española²⁹. Esta posibilidad de uso de la RV en la enseñanza del Derecho es más económica que las anteriores y no requiere una gran dificultad tecnológica para su implementación.

4.4. La necesidad de conjugar en un solo ecosistema tecnológico universitario: el aprendizaje, el hardware y el software

La adecuada implementación del aprendizaje inmersivo depende de la conjunción triangular que obtenga como resultado un ecosistema tecnológico completo que abarque desde el hardware, que utilizado como puerta de entrada al mundo virtual, hasta las plataformas de software que alojan el contenido pedagógico y los kits de desarrollo que permiten la creación de experiencias inmersivas a medida.

Es importante el análisis de este ecosistema tecnológico triangular, ya que se visualiza una clara tendencia, mientras el hardware de RV, liderado por

28 *Vid. <https://www.spatial.io/>*

29 Los autores explican la experiencia de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. <https://www.ucam.edu/noticias/ucam-inaugura-su-aula-realidad-virtual-computacion-espacial>. *Vid.* TORRE SUSTAETA, M. V., y RUIZ ESPINOSA, J., «Docencia del Derecho en entornos de realidad virtual», en CRUZ ÁNGELES, J. (Coord.), en *Innovación de la docencia y en la investigación del derecho privado*, Dykinson, Madrid, 2021, págs. 910 a 925.

industrias como Meta entre otras compañías, avanza hacia una mayor asequibilidad con precios más bajos y mayor accesibilidad, el verdadero valor y la diferenciación competitiva se están desplazando hacia el software.

La carrera empresarial actual no se focaliza en la comercialización por la venta de cascos o gafas, ya que en el mercado han entrado otros competidores con productos similares, sino en convertirse en la plataforma de software indispensable para un sector de la educación superior, en especial el ámbito universitario. Este panorama coloca a las empresas en un dilema estratégico fundamental y esencial para establecer un correcto ecosistema triangular, reiteramos aprendizaje, *hardware* y *software*. Estos actores se plantean diversas cuestiones, como son si deben optar por soluciones comerciales —listas para usar—; es decir, empaquetados para la compra posterior de este producto por las universidades o invertir en el desarrollo de aplicaciones personalizadas, o lo que implicaría diseñar y construir para la propia universidad.

La elección del dispositivo de hardware es una decisión crítica que determina la confiabilidad, la accesibilidad y la escalabilidad de cualquier iniciativa de realidad inmersiva. Podemos nombrar algunos casos específicos de RV con cascos (*Headsets*), como la línea Meta Quest en sus diversas versiones 2, 3, 3S, Pro, que se ha consolidado como el estándar de facto en el sector educativo por su combinación de asequibilidad, calidad y, fundamentalmente, su naturaleza autónoma. Al no requerir un PC de alta gama para funcionar, los cascos Quest reducen drásticamente el coste total de propiedad y simplifican la logística de despliegue. Es el hardware elegido por «metaversidades» como de la Universidad del País Vasco, las aulas de la Universidad Católica San Antonio de Murcia³⁰.

Se pueden identificar otros cascos, los HTC Vive/Pico, se posicionan como alternativas preferidas en entornos empresariales o para casos de uso que requieren características específicas. Las plataformas de software aseguran la compatibilidad con estos dispositivos, ofreciendo flexibilidad a las instituciones. Han sido diseñados con un enfoque en el uso empresarial, prestando especial atención a la gestión de dispositivos y la privacidad de los datos.

El Apple Vision ProM, un dispositivo que representa la gama más alta del mercado, introduce el concepto de «computación espacial». Su coste lo hace inaccesible para despliegues masivos en la mayoría de los contextos universitarios. Sin embargo, su calidad de visualización sin parangón, su seguimiento de manos y ojos de alta precisión y su experiencia de usu-

30 Un ejemplo claro es la Universidad Católica San Antonio de Murcia, universidad privada, posicionada a la vanguardia en la implementación de espacios con tecnologías inmersivas en la docencia y la investigación, así han conformado una Aula de Realidad Virtual y Computación Espacial, con el objetivo de dar un salto en el aprendizaje en los diversos campos académicos y profesionales. *Vid.* UCAM, «Inaugura su Aula de Realidad Virtual y Computación», 2024, en <https://www.ucam.edu/noticias/ucam-inaugura-su-aula-realidad-virtual-computacion-espacial>

rio prácticamente sin latencia lo hacen extremadamente práctico para el aprendizaje exhaustivo en el marco de estas tecnologías. Un ejemplo es la aplicación de formación quirúrgica Osso Health para Vision Pro, que aprovecha estas capacidades para simulaciones médicas de máximo realismo. La UCAM es una de las pocas universidades que ha incorporado este dispositivo en su aula de computación espacial.

La tecnología de gafas de RA aún se encuentra en una fase de maduración más temprana en comparación con los cascos de RV, pero su potencial para una integración para el aprendizaje digital en el entorno físico es inmenso. Ejemplos como las gafas de Microsoft Hololens 2, o Meta en colaboración con Ray-Ban muestran la tendencia hacia dispositivos de uso cotidiano. En el aula de la universidad, futuras gafas de RA con IA integrada podrían superponer instrucciones de montaje paso a paso en una clase de robótica, proyectar moléculas 3D interactivas en un laboratorio de química o proporcionar subtítulos en tiempo real para el alumnado con diversidad auditiva. Sin embargo, el avance de esta tecnología también plantea importantes desafíos éticos y de privacidad, como el potencial de un uso indebido de las tecnologías en entornos universitarios.

5. Conclusiones

Tras revisar y analizar los aspectos propuestos en el presente estudio sobre la aplicación de la RV en el aprendizaje del Derecho, se desprenden las siguientes conclusiones.

El análisis exhaustivo de las aplicaciones tecnológicas y su impacto en la academia revela que las tecnologías inmersivas han trascendido la fase de ser una mera prueba para consolidarse como una herramienta pedagógica con, también en el aprendizaje universitario, un impacto demostrado y significativo en la educación superior. La implementación, sin embargo, es desigual y se enfrenta a desafíos considerables que van desde la inversión económica hasta la capacitación del profesorado.

La formación en tecnologías inmersivas tanto para el cuerpo docente como el alumnado es fundamental si se toma como estrategia de aprendizaje. Estas técnicas gozan de un enorme potencial para la transformación de la enseñanza del Derecho, ofreciendo al alumnado y docentes nuevas herramientas innovadoras y eficaces. Las universidades deben crear programas de formación docente apropiados, de formación continua y eminentemente pragmáticos. Se confirma la relevancia de crear comunidades donde el cuerpo docente e investigadores puedan compartir experiencias y, recursos. Se constata la necesidad de diseñar nuevas competencias, que el alumnado deberá adquirir y desarrollar en el proceso de aprendizaje el alumnado, relacionadas con las habilidades de gestión, manejo y uso de las actuales herramientas TIC, principalmente con instrumentos de IA.

Se confirma que la RV tiene un enorme potencial para transformar la enseñanza del Derecho, ofreciendo a estudiantes y docentes herramientas innovadoras y eficaces. La trayectoria futura de la RV, RA, RM en el marco de las tecnologías de la realidad extendida en la educación superior no apunta a un reemplazo total de la enseñanza tradicional, sino a una convergencia híbrida y complementaria, donde la inmersión en la RV y la contextualización de la RA se fusionan con la posibilidad de la realidad física-real.

Se constata que es fundamental que las universidades se comprometan con la integración de la RV, adaptando los programas académicos e incorporando estas tecnologías inmersivas para el aprendizaje y desarrollo de competencias para el alumnado y para su futuro profesional. A su vez, es crucial, para la formación del cuerpo docente de las universidades.

Asimismo, el aprendizaje en la RV debe ser visto como una inversión estratégica para preparar a los futuros profesionales del Derecho para los requerimientos del mercado laboral.

No obstante, a medida que estas tecnologías se vuelven más cotidianas, es posible que recopilen datos personales. Por lo tanto, surge la necesidad de diseñar estrategias de gobernanza que garanticen un uso ético y responsable en el marco de la realidad virtual, y, en un sentido más amplio en las tecnologías de realidad extendida.

Se concluye la imperatividad de adoptar un enfoque estratégico, no de novedad o experiencia puntual respecto a la RV, y, en definitiva, a las diversas tecnologías inmersivas. Se precisa su integración en la planificación estratégica de la institución universitaria, así como la necesaria planificación de inversión presupuestaria en las universidades públicas españolas. Actualmente son las universidades privadas las que lideran la implementación de las tecnologías inmersivas, en especial en el ámbito de las ciencias sociales.

6. Bibliografía

CABALLERO-GARRIAZO, J, Y OTROS, «Revisión sistemática sobre la aplicación de la realidad virtual», en *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, Vol. 27, n.º 3, 2023, págs. 1 a 18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17271>.

CARREÑO DUEÑAS, D.; «El derecho en la era de la virtualidad. Nuevas realidades, nuevo derecho virtual», en *Ars Boni et Aequi*, Vol. 8, n.º 2, 2012, págs. 250 a 276.

DUNCAN, I., MILLER, A., Y JIANG, S., «A taxonomy of virtual worlds usage in education», en *British Journal of Educational Technology*, Vol. 43, n.º 6, 2012, págs. 949 a 964. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01263.x>.

- KARINA CICERO, N.**; «Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica», en *Revista de Educación y Derecho, Universidad de Barcelona*, n.º 23, 2021, págs. 1 a 26. <https://doi.org/10.1344/reyd2021.23.34436>
- KAYYALI, M.**, «Immersive Technologies: Virtual and Augmented Reality in Higher Education»; en Braman J., Brown, A., Richards, M. (Eds.), *Reshaping Learning with Next Generation Educational Technologies*; IGI Global; 2024, págs. 99 a 114. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1310-7.ch007>.
- LIN, A., MAWELA, T.**, «Virtual Reality, Augmented Reality and Mixed Reality for Teaching and Learning in Higher Education», en Abraham, A. y otros (Eds.), *Innovations in Bio-Inspired Computing and Applications, Networks and Systems*, Springer Cham, Vol 649, IBICA, 2022, págs. 669 a 679. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27499-2_62.
- MARÍN-DÍAZ, V., Y OTROS**, «Creencias del profesorado de Educación Secundaria en torno al uso de la Realidad Mixta en el aula»; en *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, Vol.26, n.º 1, 2023, págs. 85 a 97. <https://doi.org/10.6018/reifop.543331>.
- MARTÍNEZ PÉREZ, D.**, «Inteligencia Artificial y Enseñanza de Derecho», Bastante Granell, V. y otros (Coords.), en *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, 2024, págs. 465 a 475. <https://doi.org/10.14679/3291>.
- MATSH BUILDING POSITIVE IMPACT Co.**, «Emerging Technologies in Education: Statistics on AI and VR Adoption Rates in 2024»; 2024, <https://www.matsh.co/en/statistics-on-ai-vr-adoption-in-education/>
- MAIO, F. Y SHIOHIRA, K.**, *Marco de competencia en inteligencia artificial para el alumnado*, UNESCO, en <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>, 2024.
- MOMTERROSO CASADO, E. Y ESCUTIA ROMERO, R.**, «Educación inmersiva: Enseñanza práctica del Derecho en 3D, en *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*», Vol. 2, 2011, págs. 84 a 100. <https://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.52>.
- MORALES RODRÍGUEZ, C.S. Y CODINA SÁNCHEZ, A.**, «Una experiencia de enseñanza de la geometría en un ambiente de realidad virtual con NeoTrie VR», en *Innovación y tecnología en contextos educativos*, 2019, págs. 566 a 576.
- ORTEGA-RODRÍGUEZ, P. J.**, «De la realidad extendida al metaverso: una reflexión crítica sobre las aportaciones a la educación», en *Teoría de la educación*, en *Revista Universitaria*, Vol. 34, n.º 2, 2022, págs. 189 a 208. <https://doi.org/10.14201/teri.27864>.

PIMENTEL ELBERT, M.J. Y OTROS, «Realidad virtual, realidad aumentada y realidad extendida en la educación», en *Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, Vol. 7, n.º 2, 2023, págs. 74 a 88.

SIMÓN CASTELLANO, P., «Inteligencia Artificial y valoración de la prueba: Las garantías jurídico-constitucionales del órgano de control», en *Revista de Derecho*, n.º 79, THEMIS, 2021, págs. 283 a 297.

SAKR, A., ABDULLAH, T., «Virtual, augmented reality and learning analytics impact on learners, and educators: A systematic review», en *Education and Information Technologies*, Springer Science and Business Media LLC, n.º 15, 2024, págs. 19913 a 19962. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12602-5>.

TORRE SUSTAETA, M. V., Y RUÍZ ESPINOSA, J., «Docencia del Derecho en entornos de realidad virtual», en Cruz Ángeles, J (Coord.), en *Innovación de la docencia y en la investigación del derecho privado*, Dykinson, Madrid, 2021, págs. 910 a 925.

UNESCO, AA. VV., *Consenso de Beijing, sobre la inteligencia artificial y la educación*, Conferencia Internacional referente al aprovechamiento de las tecnologías IA en la educación, 2019, en <https://unesdoc.unesco.org>

UNESCO, AA. VV., *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*, 2021, en <https://unesdoc.unesco.org>

UNESCO, AA. VV., *Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación*, 2024, en <https://unesdoc.unesco.org>

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

*Profesora de Historia del Derecho
Universidad Autónoma de Barcelona*

RESUMEN: El capítulo aborda los desafíos y oportunidades pedagógicas que plantean las tecnologías digitales emergentes, incluidas la inteligencia artificial y el ecosistema LegalTech, en la formación jurídica contemporánea, subrayando la necesidad de promover un perfil de jurista crítico, autónomo y técnicamente competente. Precisamente con el objetivo de cultivar esta actitud crítica desde el primer curso universitario, se propone una estrategia centrada en la oralidad académica, combinando el debate estructurado con la simulación de congresos. En particular, la simulación de congresos, organizada en torno a paneles temáticos, se ha revelado especialmente fructífera durante una experiencia piloto implementada en la asignatura de 'Historia del Derecho y de las Instituciones' de la Facultad de Derecho de la UAB. La propuesta ha demostrado su capacidad para transformar el aula en un entorno académico dinámico y participativo, donde el estudiantado asume un rol activo en la construcción del conocimiento jurídico y en el desarrollo de competencias clave para su futuro profesional y para un uso consciente y fundamentado de los nuevos entornos digitales.

SUMARIO: 1. ESTUDIANTES DE DERECHO Y TECNOLOGÍAS EMERGENTES: ENTRE LA BRECHA FORMATIVA Y EL POTENCIAL TRANSFORMADOR · 2. LA ORALIDAD COMO TRADICIÓN EN EL ÁMBITO JURÍDICO · 3. APRENDIZAJE ACTIVO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA SIMULACIÓN ACADÉMICA · 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA · 5. PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA · 5.1. Contexto de aplicación y objetivos formativos · 5.2. Diseño y estructura de la propuesta · 6. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD · 6.1. Fases de implementación · 6.2. Dinámica de las

sesiones · 6.3. Evaluación y criterios de valoración · 7. RESULTADOS OBSERVADOS · 7.1. La experiencia desde la óptica docente · 7.2. Percepción estudiantil y transformación formativa. 8. CONCLUSIONES E IMPLEMENTACIÓN FUTURA. 9. BIBLIOGRAFÍA.

1. Estudiantes de Derecho y tecnologías emergentes: entre la brecha formativa y el potencial transformador

Las facultades de Derecho se encuentran inmersas en un proceso de transformación profunda, motivado no solo por una compleja confluencia de factores sociales, políticos y económicos, sino también, y de manera cada vez más determinante, por el acelerado desarrollo tecnológico. En las últimas décadas, la digitalización ha penetrado en la vida universitaria de forma creciente y en muchos casos masiva, reconfigurando de manera sustantiva los procesos de enseñanza-aprendizaje¹.

La progresiva implantación de la virtualidad, exemplificada en el uso extendido de plataformas como Moodle y otros campus virtuales, ha modificado sustancialmente la relación entre docentes y discentes. No obstante, más allá de estas herramientas iniciales, la irrupción del ecosistema LegalTech está provocando una auténtica revolución en los modelos educativos jurídicos. Tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, la automatización documental, los sistemas digitales de gestión de expedientes y la justicia predictiva han dejado de ser promesas a futuro para convertirse en realidades tangibles que están transformando el ejercicio profesional del Derecho y, por ende, incidiendo directamente en la formación que debe ofrecerse al jurista del futuro².

Esta reconfiguración tecnológica plantea retos de fondo para la formación jurídica universitaria: se impone una revisión crítica de las formas de producir, transmitir y validar el conocimiento académico, en línea con lo que Jandrić³ ha definido como la irrupción de la 'razón digital' en los entornos educativos.

-
- 1 ANDRÉS SEGOVIA, B., «La innovación docente dentro y fuera de las aulas de Derecho», en J. C. Pedrosa López, P. Chaparro Matamoros y C. Gómez Asensio (Coords.), *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colex, A Coruña, 2023, págs. 33-44; y CHAPARRO MATAMOROS, P., «De la LOU 2001 a la LOSU 2023: La innovación docente a lo largo de las últimas dos décadas», en J. C. Pedrosa López, P. Chaparro Matamoros y C. Gómez Asensio (Coords.), *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colex, A Coruña, 2023, págs. 23-31.
 - 2 SELWYN, N., *Should robots replace teachers? AI and the future of education*, Polity Press, 2022.
 - 3 JANDRIĆ, P., *Learning in the age of digital reason*, Sense Publishers, Rotterdam, 2017. (Educational Futures: Rethinking Theory and Practice; vol. 70).

No basta con integrar herramientas digitales de forma puntual: es necesario repensar de manera integral los planes de estudio, orientándolos hacia las competencias que demanda el nuevo entorno digital⁴. Formar juristas capaces de desenvolverse en contextos LegalTech exige una revisión crítica de los métodos docentes tradicionales, cuyas limitaciones se evidencian ante los requerimientos del presente.

La transición desde enfoques pedagógicos clásicos hacia metodologías activas e innovadoras no está exenta de resistencias⁵, tanto por parte del profesorado como de ciertos sectores del estudiantado. Una de las preocupaciones más acuciantes en este proceso tiene que ver con el uso generalizado –y muchas veces acrítico– de herramientas basadas en inteligencia artificial (IA), especialmente en contextos académicos y de evaluación.

La irrupción de modelos generativos de inteligencia artificial, como los sistemas de procesamiento del lenguaje natural, ha abierto nuevas posibilidades para el aprendizaje autónomo, la producción de textos y la búsqueda de información. Sin embargo, como se ha señalado, su uso plantea importantes desafíos pedagógicos. En primer lugar, la IA no siempre proporciona datos verificados ni contenidos alineados con los estándares académicos: puede generar respuestas inexactas, anacrónicas o descontextualizadas⁶. En segundo lugar, los textos generados suelen carecer de profundidad analítica, reproducen estructuras argumentativas reconocibles y tienden a omitir referencias a literatura crítica especializada, lo que empobrece el nivel de elaboración requerido en el ámbito universitario.

A ello se suma una cuestión formativa de fondo: muchos estudiantes no poseen suficiente conocimiento disciplinar básico (aun siendo en fase de formación) ni la capacidad crítica necesaria para dialogar de manera efectiva con estas tecnologías. La falta de competencias en el diseño de *prompts* pertinentes, así como la ausencia de criterios para evaluar la calidad y pertinencia de las respuestas generadas, evidencia una brecha significativa entre el potencial de la herramienta y su aprovechamiento académico real⁷.

-
- 4 GÓMEZ VALENZUELA, E., «Técnicas formativas para la mejora de la competencia comunicativa-oral en ciencias jurídicas», en V. L. Gutiérrez Castillo (Coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*, Dykinson, 2021, págs. 70-88.
- 5 MARUGÁN PINTOS, B., «La docencia en Derecho en la sociedad del conocimiento: luces y sombras de una experiencia innovadora», en I. Serrano Mailló y Á. Moreno Bobadilla (Dir.), *Prácticas educativas en ciencias sociales y jurídicas*, Colex, A Coruña, 2023, págs. 15-26.
- 6 FLORIDI, L., *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*, Oxford University Press, 2019; FLORIDI, L., «Ethics of artificial intelligence», en *Oxford handbook of ethics of AI*, Oxford University Press, 2020
- 7 WALTER, Y., «The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education», en *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 21, 2024, art. 15.

En definitiva, la cuestión de fondo remite a la necesidad de una reflexión urgente y estructural sobre el perfil del jurista que se pretende formar y sobre el papel que debe asignarse a la inteligencia artificial en dicho proceso. La formación jurídica contemporánea debe orientarse a capacitar a los futuros profesionales para un uso estratégico, responsable y crítico de estas tecnologías, de modo que puedan integrarlas como herramientas de apoyo sin sustituir con ellas la reflexión jurídica autónoma. La inteligencia artificial ha de entenderse como un recurso complementario, al servicio del análisis jurídico, y no como un reemplazo del pensamiento propio, creativo y éticamente fundamentado que toda enseñanza jurídica rigurosa está llamada a promover.

Ello no implica en modo alguno desatender la importancia del desarrollo futuro de competencias en inteligencia artificial. Muy al contrario, resulta prioritario centrar la atención en la figura del usuario de estas herramientas, situando en el centro de la reflexión al estudiantado. La clave está en comprender cómo diseñar una formación adecuada que permita a las y los estudiantes convertirse en usuarios críticos, informados y técnicamente competentes. No se trata solo de enseñar a emplear herramientas de IA, sino de formar sujetos capaces de comprender sus lógicas internas, sus limitaciones epistémicas y sus implicaciones éticas y jurídicas⁸. El objetivo es favorecer un aprendizaje que habilite el uso exitoso de la IA como recurso de apoyo en sus procesos de desarrollo académico y profesional, sin renunciar a la autonomía intelectual ni a la responsabilidad en la producción del conocimiento jurídico.

En este contexto de cambio, se han abierto espacios fértiles para la reflexión pedagógica y el diálogo interdisciplinar, especialmente en el ámbito de la enseñanza del Derecho. Diversas experiencias académicas están configurando nuevas prácticas docentes más dinámicas, colaborativas y orientadas al desarrollo de competencias críticas, comunicativas y tecnológicas, alineadas con las demandas del entorno digital contemporáneo⁹.

Este clima de apertura crítica y experimentación ha favorecido un notable incremento en la producción científica especializada. En los últimos años, numerosas publicaciones han abordado el análisis de buenas prácticas pedagógicas, la evaluación de experiencias piloto y la formulación de propuestas didácticas que integran tecnologías emergentes (entre ellas la inteligencia artificial) desde una perspectiva formativa y ética. Esta literatura destaca la necesidad de fortalecer la formación del profesorado universitario como dimensión estratégica dentro del proyecto institucional, especialmente en aquellas universidades comprometidas con una enseñanza supe-

8 FLORIDI, L., *op. cit.* 2020; SELWYN, N., *op. cit.* 2022.

9 ROCA PARDO, J. (Coord.), *Innovación docente universitaria para un aprendizaje efectivo: experiencias que transforman*, Colección Innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas, Colex, A Coruña, 2025.

rior prospectiva, inclusiva y capaz de anticipar las transformaciones sociales, tecnológicas y laborales¹⁰.

En esta línea, el presente artículo defiende que el potencial transformador de las herramientas LegalTech depende, en buena medida, del perfil del estudiante que las utiliza. Lejos de concebir estos recursos como soluciones automáticas, se propone abordarlos como instrumentos cuyo aprovechamiento exige una sólida cultura de base, pensamiento crítico y competencias informacionales bien desarrolladas.

Tal como ha señalado Luciano Floridi, reconocido filósofo de la información, «la inteligencia artificial es útil principalmente para quienes ya tienen conocimientos previos. Para aquellos que aún no dominan el tema, tal vez no sea la mejor opción utilizarla». Esta afirmación, formulada en italiano durante su intervención en el programa *Splendida Cornice* (RAI 3, 30 de enero de 2025), resulta particularmente sugerente en el contexto educativo, pues subraya la necesidad de repensar los procesos formativos, en general, y la formación jurídica, en particular, ante el uso de sistemas automatizados. Esta postura se alinea con su amplia producción académica sobre la ética digital y los entornos algorítmicos¹¹. En este sentido, la inteligencia artificial no puede concebirse como un sustituto del conocimiento, sino como una extensión cognitiva que solo puede desplegarse eficazmente al servicio de sujetos formados y conscientes de su agencia epistemológica.

2. La oralidad como tradición en el ámbito jurídico

Pensando en la formación del jurista contemporáneo, este artículo se centra en la dimensión de la oralidad como competencia transversal e irrenunciable. A pesar del avance de las tecnologías digitales y de la progresiva automatización de múltiples tareas profesionales, la capacidad de argumentar oralmente de manera clara, fundamentada y persuasiva sigue siendo —y seguirá siendo— un elemento clave en el ejercicio del Derecho. Incluso en contextos altamente digitalizados, el jurista del futuro deberá enfrentarse a situaciones comunicativas complejas que exigen habilidades retóricas sólidas y competencias discursivas bien desarrolladas.

En esta línea, el debate académico se ha consolidado como una herramienta pedagógica de creciente relevancia en las facultades de Derecho, al integrarse de forma cada vez más sistemática en sus dinámicas formativas y recibir un respaldo institucional cada vez mayor. Aunque esta práctica cuenta con una larga tradición en el ámbito anglosajón donde los *Moot Courts*, *Mock Trials* y otros ejercicios de simulación jurídica forman parte

10 SELWYN, N., *op. cit.* 2022.

11 FLORIDI, L., *op. cit.* 2019; FLORIDI, L., *op. cit.* 2020.

estructural del currículo, también en el contexto universitario continental europeo se observa una incorporación progresiva y significativa de este tipo de metodologías activas.

Conviene subrayar, no obstante, que el debate jurídico en Europa continental no debe entenderse como una importación reciente, sino como una reactivación de una tradición discursiva profundamente enraizada en la historia del pensamiento occidental. En efecto, ya en la Grecia clásica, la práctica de la antilogía —la confrontación dialéctica entre dos discursos opuestos ante un tribunal¹² constituía un eje central del aprendizaje retórico y del ideal de *paideia* cívica¹³. Este modelo fue retomado por la Roma republicana, donde los *agones* oratorios y las *controversiae* de las escuelas retóricas permitían formar tanto al ciudadano como al jurista mediante la palabra argumentada, la refutación y el dominio del logos (Kennedy, 1972). Durante la Baja Edad Media, estas formas dialécticas fueron sistematizadas en el seno de las primeras universidades europeas, particularmente en las facultades de artes y derecho, a través del método escolástico del *sic et non*, de inspiración aristotélica¹⁴. Esta técnica, que consistía en la exposición de una tesis, su contradicción argumentada y una resolución crítica apoyada en fuentes de autoridad, constituyó no solo el núcleo del razonamiento jurídico medieval, sino también la base epistemológica de tradiciones comparatistas modernas¹⁵.

En la actualidad, el debate académico y la oralidad formal se revelan no solo como estrategias eficaces para la aplicación práctica del conocimiento teórico adquirido, sino también como elementos esenciales para el desarrollo de competencias transversales altamente valoradas en el ejercicio profesional¹⁶. Entre ellas destacan la capacidad de construir discursos basados en evidencias, formular argumentos jurídicos sólidos, ejercitarse la escucha activa, practicar la refutación respetuosa y dominar el lenguaje técnico-jurídico en contextos de oralidad regulada.

12 GIOMBINI, S., «L'antilogia come risorsa per la didattica della filosofia», en *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, N. S., núm. 187, enero-abril de 2006, págs. 46-53; GIOMBINI, S. y MARCACCI, F., «Dell'antilogia», en *Il quinto secolo: Studi di filosofia antica in onore di Livio Rossetti*, Aguaplanco, Perugia, 2010, págs. 277-294.

13 GAGARIN, M., *Antiphon the Athenian: Oratory, law, and justice in the age of the sophists*, University of Texas Press, 2002; OBER, J., *Mass and elite in democratic Athens: Rhetoric, ideology, and the power of the people*, Princeton University Press, 1989.

14 OBER, J., *Mass and elite in democratic Athens: Rhetoric, ideology, and the power of the people*, Princeton University Press, 1989.

15 BERMAN, H. J., *Law and revolution: The formation of the Western legal tradition*, Harvard University Press, 1983; COMPAGNON, A., *El demonio de la teoría. Literatura y sentido común*, Galaxia Gutenberg, 1998.

16 CALDERÓN PATIER, C., «El debate como metodología docente potenciadora de competencias y resultados de aprendizaje transversales: una experiencia aplicada a un grado universitario», en *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, núm. 1, 2024, págs. 19-37.

Además, el debate en su forma académica contemporánea ha cobrado creciente relevancia como espacio de aprendizaje autónomo y de formación del pensamiento crítico. Lejos de constituir únicamente una técnica retórica, el debate académico representa una herramienta formativa integral que, si bien se apoya en competencias retóricas fundamentales, va mucho más allá de ellas: estimula el análisis riguroso de posiciones opuestas, exige una comprensión profunda de los marcos normativos y doctrinales involucrados, y fomenta la disposición a revisar argumentos a la luz de nuevas evidencias. Su implementación en el aula universitaria, especialmente en el ámbito jurídico, permite simular situaciones de deliberación racional que replican las tensiones del discurso democrático, configurando así una herramienta didáctica con alto valor epistemológico y cívico.

Desde esta perspectiva, el debate se inscribe también en un paradigma pedagógico centrado en el estudiante, que privilegia metodologías activas orientadas a la construcción colaborativa del conocimiento y a la formación integral del sujeto jurídico. Diversos estudios han señalado su eficacia para mejorar el rendimiento académico, reforzar la autoestima argumentativa y consolidar habilidades sociales clave para la práctica forense y la participación ciudadana¹⁷.

La comunicación oral en el ámbito jurídico, sin embargo, no se limita al formato del debate estructurado. Si bien este constituye una herramienta formativa de gran valor, resulta necesario incorporar otras estrategias pedagógicas que permitan ampliar y diversificar las competencias comunicativas del estudiantado. En esta línea, la propuesta metodológica que se presenta a continuación introduce una práctica complementaria que no pretende sustituir el debate, sino enriquecerlo e integrarlo en un enfoque más comprensivo de formación basada en competencias. Se trata de la simulación de conferencias académicas a cargo del propio alumnado, concebidas como un ejercicio integral de investigación, exposición oral y reflexión crítica, en el que confluyen la argumentación jurídica, la elaboración teórica y la dimensión performativa de la comunicación académica. Esta estrategia permite situar al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo una participación activa, responsable y orientada a la excelencia comunicativa en contextos formales. En este proceso, como veremos, se desarrollan habilidades esenciales para el ejercicio profesional: claridad expositiva, capacidad de síntesis, gestión del tiempo de intervención, dominio del lenguaje técnico y una actitud reflexiva hacia los contenidos que se presentan.

Asimismo, la presentación oral de investigaciones en formato de conferencia contribuye a integrar competencias de *legal writing*, *legal research* y *public speaking*, tal como han señalado estudios recientes sobre metodo-

17 CARRILLO-GARCÍA, S. y NEVADO CASTELLANOS, K., «El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y para la aproximación al diálogo científico», en *Rastros Rostros*, vol. 19, núm. 34, 2017, págs. 18-30.

logías activas en la enseñanza del Derecho¹⁸. Este tipo de actividades permite también incorporar criterios de evaluación formativa y autoevaluación, alineados con los marcos de calidad definidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y por las agencias nacionales y autonómicas de evaluación, como ANECA, AQU Catalunya, DEVA Andalucía, ACSUG Galicia o UNIBASQ en el País Vasco. Estas instituciones coinciden en promover una enseñanza universitaria basada en competencias, centrada en el desarrollo integral del estudiantado y en la adecuación de los programas formativos a las transformaciones sociales y profesionales contemporáneas.

Desde una perspectiva pedagógica, la simulación de conferencias académicas representa una modalidad de oralidad formativa que combina el rigor del discurso jurídico con la expresividad del discurso académico, y que refuerza el sentido cívico de la palabra como herramienta de transmisión del conocimiento: esta metodología sitúa al estudiante en el centro del proceso de producción jurídica, reconociéndole agencia intelectual y responsabilidad comunicativa.

Esta propuesta, que articula oralidad, investigación y exposición pública, ofrece un marco fértil para repensar los métodos tradicionales de evaluación y participación en el aula jurídica.

3. Aprendizaje activo y evaluación formativa en la enseñanza jurídica: fundamentos pedagógicos de la simulación académica

La innovación metodológica que fundamenta la presente experiencia docente se inscribe en una corriente pedagógica más amplia que aboga por una transformación profunda del modelo universitario, centrado históricamente en la transmisión magistral del saber. En particular, el aprendizaje activo y la evaluación formativa se han consolidado como pilares esenciales en las propuestas de renovación didáctica que buscan responder a las necesidades formativas del siglo XXI, especialmente en ámbitos tan complejos y dinámicos como el del Derecho.

La literatura especializada coincide en señalar que los modelos de enseñanza tradicionales –basados en la clase magistral unidireccional y en la reproducción de contenidos teóricos– resultan insuficientes para promover

18 GÓMEZ VALENZUELA, E., «Técnicas formativas para la mejora de la competencia comunicativa-oral en ciencias jurídicas», en V. L. Gutiérrez Castillo (Coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*, Dykinson, 2021, págs. 70-88; CHAPARRO MATAMOROS, P., PEDROSA LÓPEZ, J. C. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (Dirs.), *La innovación educativa en Derecho: un compromiso continuo con la docencia*, Colex, A Coruña, 2024.

un desarrollo integral de las competencias profesionales, cognitivas, comunicativas y éticas que requiere el ejercicio jurídico contemporáneo¹⁹. En este sentido, se hace imprescindible transitar hacia enfoques que sitúen al estudiantado en el centro del proceso formativo, reconociéndolo como sujeto activo de su propio aprendizaje.

El aprendizaje activo implica, según la definición clásica de Bonwell & Eison²⁰ «cualquier estrategia que implique a los estudiantes en hacer cosas y pensar sobre lo que están haciendo». Lejos de constituir una metodología puntual, se trata de un enfoque integral que promueve la participación significativa, la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. En el ámbito jurídico, estas estrategias resultan particularmente pertinentes, ya que permiten recrear situaciones reales de análisis, deliberación, argumentación y toma de decisiones, propias del quehacer profesional del jurista.

La simulación de conferencias académicas se inscribe de lleno en este paradigma. Al asumir roles diferenciados de ponente y *discussant*, el estudiantado no solo desarrolla habilidades técnicas de comunicación oral, síntesis conceptual y argumentación, sino que también ejercita la escucha activa, la crítica constructiva y la gestión del tiempo en contextos reglados. Estas competencias, fundamentales en el ejercicio profesional del Derecho, difícilmente pueden ser adquiridas a través de métodos pasivos o exclusivamente teóricos.

Por otra parte, la implementación de esta metodología se articula con los principios de la evaluación formativa, entendida no como un simple instrumento de calificación final, sino como un proceso continuo de acompañamiento, retroalimentación y mejora progresiva (ANECA, 2007; Red-U, 2020). La evaluación formativa permite observar el progreso del estudiantado, identificar fortalezas y debilidades, y ofrecer orientaciones concretas para el perfeccionamiento de sus habilidades. Además, favorece la autorregulación del aprendizaje y estimula una relación más consciente, crítica y autónoma con los saberes disciplinares.

Según Biggs & Tang²¹, un sistema de evaluación coherente con los principios del *constructive alignment* debe alinear de forma explícita los resultados de aprendizaje esperados, las actividades formativas y los instrumentos de evaluación. En el caso que nos ocupa, la simulación de congresos per-

19 BIGGS, J. y TANG, C., *Teaching for quality learning at university*, McGraw-Hill Education, 2011; ZABALZA REBAZA, M. A., *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea, 2003; CHAPARRO MATAMOROS, P., PEDROSA LÓPEZ, J. C. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (Dirs.), *op. cit.*, 2024.

20 BONWELL, C. C. y EISON, J. A., *Active learning: Creating excitement in the classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 1991.

21 BIGGS, J. y TANG, C., *op.cit.*, 2011.

mite operacionalizar de manera integrada dicho alineamiento: los objetivos (argumentar, comunicar, sintetizar), las tareas (presentación, discusión) y la evaluación (formativa, autoevaluativa, docente) conforman un sistema pedagógico articulado y coherente.

Asimismo, la estrategia adoptada responde a los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que desde la Declaración de Bolonia (1999) promueve un modelo educativo basado en competencias, centrado en el estudiante y orientado a la empleabilidad y la ciudadanía activa. Documentos como las Directrices para la redacción y evaluación de resultados de aprendizaje de ANECA (2007) y los informes de la Red Española de Docencia Universitaria (Red-U, 2020) insisten en la necesidad de diseñar experiencias que activen procesos cognitivos de orden superior: análisis, evaluación, creación, reflexión crítica.

Desde un punto de vista práctico, esta orientación metodológica también permite atender a la diversidad del estudiantado, ofreciendo múltiples formas de participación y expresión (oral, escrita, visual), y adaptándose a diferentes estilos de aprendizaje. La incorporación de herramientas como la evaluación, la autoevaluación guiada y la retroalimentación formativa contribuye a democratizar el acceso al éxito académico, reduciendo brechas de partida y promoviendo condiciones más equitativas de desarrollo competencial²².

En síntesis, la propuesta metodológica desarrollada en el marco de la asignatura Historia del Derecho y de las Instituciones no es una simple innovación aislada, sino que se sustenta en un marco teórico sólido, compartido por la pedagogía universitaria contemporánea. A través de la simulación de conferencias, se articula un modelo de enseñanza-aprendizaje situado, reflexivo y participativo, alineado con los principios de calidad educativa, justicia epistemológica y formación integral que deben guiar la enseñanza del Derecho en la era digital. En el siguiente apartado, se presentarán las características fundamentales de esta metodología, junto con su aplicación práctica y los resultados obtenidos en una experiencia piloto desarrollada en el aula universitaria.

4. Metodología y diseño de la experiencia formativa

En el marco de las reflexiones anteriores sobre la oralidad académica y su potencial formativo en el ámbito jurídico, se ha diseñado una propuesta didáctica dirigida al estudiantado de primer curso de Historia del Derecho y de las Instituciones, en el contexto del año académico 2024-2025. Esta iniciativa ha sido posible gracias a la estructura innovadora del plan docente de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde fue implementada, así como

22 GÓMEZ VALENZUELA, E., *op. cit.*, 2021; ZABALZA REBAZA, M. A., *op. cit.*, 2003.

a la actitud participativa y comprometida del profesorado implicado, Josep Cañabate Pérez, Marc H. Vallés e Iván Aybar Jiménez, y al trabajo de coordinación y desarrollo llevado a cabo por la autora de este estudio.

La actividad se articula a partir de una selección de artículos científicos previamente organizada por el equipo docente en torno a paneles temáticos. Esta clasificación no solo orienta el enfoque de las lecturas, sino que introduce al alumnado en las dinámicas estructurales propias de los congresos científicos, familiarizándolo con la lógica de especialización, diálogo y cruce disciplinar. Cada estudiante debe escoger dos artículos pertenecientes a paneles diferentes, asumiendo un doble rol: en uno actúa como ponente principal, presentando el contenido del artículo elegido; en otro, desempeña la función de *discussant*, formulando observaciones críticas, preguntas argumentadas y propuestas de mejora respecto a la intervención de un compañero o compañera.

Este diseño dual permite introducir de forma experencial dos prácticas académicas diferenciadas, es decir la exposición y la discusión, habitualmente escasamente trabajadas de forma explícita en los primeros cursos universitarios. Se busca así fomentar una conciencia temprana de las exigencias retóricas, argumentativas y epistemológicas que implican tanto la transmisión de conocimiento como su evaluación crítica. Desde el punto de vista metodológico, esta estructura permite a los estudiantes tomar conciencia de los distintos niveles de profundidad y responsabilidad que llevan la autoría y la interlocución en un entorno académico simulado.

Si bien el modelo ha sido aplicado en el marco específico de la Historia del Derecho y de las Instituciones, donde la figura del historiador exige combinar análisis textual, contextualización crítica y habilidades de comunicación académica, cabe señalar que su estructura resulta perfectamente adaptable a cualquier otra área jurídica. En efecto, toda disciplina del Derecho comparte una dimensión investigadora que se traduce, en términos pedagógicos, en la necesidad de formar al alumnado en competencias de lectura crítica, producción de conocimiento y presentación oral de resultados. De este modo, la propuesta no solo responde a las necesidades formativas propias de la Historia del Derecho, sino que puede ser transferida a otros contextos curriculares como el Derecho constitucional, penal, civil o internacional, donde la figura del jurista-investigador también constituye un horizonte formativo central.

El uso de estrategias que simulan entornos académicos reales, como ponencias, réplicas o discusiones moderadas, favorece no solo la adquisición de competencias comunicativas, sino también la capacidad de situarse en el discurso jurídico desde una posición activa y reflexiva. Se trata, en definitiva, de un aprendizaje situado, que vincula teoría, análisis y expresión pública, y que contribuye a superar el modelo transmisor tradicional en la enseñanza del Derecho (Gutiérrez García, 2024).

5. Planteamiento y desarrollo de la experiencia

5.1. Contexto de aplicación y objetivos formativos

La experiencia aquí presentada se enmarca en la asignatura obligatoria *Historia del Derecho y de las Instituciones*, impartida en el segundo semestre del primer curso del Grado en Derecho en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). La asignatura cuenta con una matrícula promedio de entre 75 y 80 estudiantes por grupo y está organizada conforme al denominado *Nou Model Docent* (NMD) de la UAB, el cual reorganiza la docencia universitaria en función de una distribución equilibrada entre sesiones magistrales y actividades en grupos reducidos. Según este modelo, la mitad de las horas asignadas a la docencia se imparten en formato de clase magistral con todo el grupo reunido, mientras que la otra mitad se dedica a seminarios prácticos, en los que el alumnado se divide en tres subgrupos de aproximadamente 25 a 27 estudiantes. Cada subgrupo está a cargo de un docente distinto, aunque la programación de las actividades es común y compartida por el equipo docente, lo que garantiza la coherencia metodológica y evaluativa.

La actividad fue implementada en tres grupos completos de primer curso, lo que implicó la participación de aproximadamente 210-240 estudiantes, distribuidos en nueve seminarios paralelos y bajo la coordinación de tres docentes del área.

En este contexto, la actividad de simulación de conferencias académicas —que se detalla en las secciones siguientes— se integró en el programa de los seminarios, coexistiendo con otras dos propuestas metodológicas: una actividad tipo *Puzzle* (basada en el aprendizaje cooperativo) y un ejercicio de debate estructurado del tipo 'debate académico'. El debate académico, como técnica de aprendizaje activo centrada en la argumentación oral, ha sido ampliamente reconocido por su potencial para fomentar competencias críticas y comunicativas²³. Esta distribución tiene como objetivo diversificar las estrategias didácticas, promover la participación del estudiantado y fomentar distintas competencias comunicativas y cognitivas desde las primeras etapas del itinerario formativo. Desde una perspectiva pedagógica, los objetivos específicos de esta intervención se alinean con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en lo relativo al desarrollo de competencias transversales y al protagonismo del estudiante como agente activo en el proceso de aprendizaje. Particularmente, la actividad se orienta a reforzar:

- i) La oralidad académica y el dominio del registro técnico-jurídico.
- ii) La capacidad de síntesis y exposición argumentativa.

23 SNIDER, A. y SCHNURER, M., *Many sides: Debate across the curriculum*, IDEA Press, 2006.

- iii) iLa comprensión y discusión crítica de textos científicos.
- iv) La adquisición de habilidades de interlocución reflexiva, respeto dialógico y análisis epistémico.

La implementación de esta propuesta responde también al marco institucional de la UAB, que desde 2018 promueve programas de mejora docente e innovación metodológica orientados al aprendizaje basado en competencias y a la evaluación formativa en entornos participativos. En este sentido, la experiencia se inserta en una corriente más amplia de renovación pedagógica en el ámbito jurídico, que aboga por una formación integral del jurista, capaz de articular conocimientos, valores y destrezas en contextos profesionales cambiantes.

5.2. Diseño y estructura de la propuesta

La preparación de esta experiencia docente partió de una cuidadosa planificación metodológica por parte del equipo docente. Se elaboró una lista cerrada de artículos científicos, todos ellos disponibles en acceso abierto para facilitar su consulta por parte del estudiantado. El número total de artículos seleccionados coincidía con el número de participantes, garantizando así la asignación individualizada de cada texto.

Con el objetivo de introducir al alumnado en la dinámica estructural de una conferencia académica universitaria, los artículos fueron agrupados en torno a paneles temáticos claramente definidos, conforme a criterios de coherencia pedagógica y con la intención de familiarizar al estudiantado con una estructura básica de intercambio científico. Cada panel reunía trabajos afines en cuanto a su objeto de análisis, enfoque historiográfico o problemática jurídica, lo que facilitó un entorno de discusión especializado y cohesionado.

Durante el curso se propusieron los siguientes paneles temáticos:

- a) Ciudadanía
- b) Historia del constitucionalismo
- c) Las revoluciones
- d) Derecho y mujeres
- e) El derecho no oficial
- f) Derecho y totalitarismo.

En estos paneles se abordaron los siguientes temas:

a) Panel sobre ciudadanía

Este grupo de artículos permitió explorar la evolución histórica y conceptual del término «ciudadanía» desde múltiples perspectivas. Se abordaron las bases romanas de la ciudadanía como categoría política y jurídica, su fun-

ción como herramienta de construcción comunitaria en la Europa moderna, así como los modelos históricos desarrollados en la Atenas democrática. También se incluyó una revisión crítica del concepto desde la teoría jurídica contemporánea (en particular, la de Luigi Ferrajoli), y una reflexión específica sobre el papel de las mujeres en la ciudadanía, especialmente durante la transición del Antiguo Régimen al orden liberal. El panel mostró la riqueza conceptual de la ciudadanía como noción histórica, normativa e inclusiva (o excluyente), según los contextos.

b) Panel sobre historia del constitucionalismo

En este espacio se analizaron diferentes momentos fundacionales del constitucionalismo moderno. Los artículos tratados ofrecieron una mirada comparada entre la constitución estadounidense y la tradición ateniense, así como una revisión crítica del constitucionalismo como fenómeno histórico en constante relectura. La Magna Carta fue objeto de estudio como mito y realidad del constitucionalismo pactista medieval, mientras que otros textos examinaron las dinámicas de poder local en Cataluña durante el Trienio Liberal y la importancia fundacional de las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812. El panel permitió trazar un arco histórico desde los orígenes pactistas hasta las formas modernas de constitucionalismo liberal.

c) Panel sobre las revoluciones

Este grupo de trabajo abordó el impacto jurídico, político y social de las grandes revoluciones modernas. Se analizaron las transformaciones del derecho en Francia en el paso del Antiguo Régimen a la Revolución, así como las consecuencias sociales de la pobreza y la marginación en ese contexto. Otro texto examinó el radicalismo político y la crisis de legitimidad constitucional durante la Revolución Inglesa, mientras que otros artículos abordaron el papel del derecho francés como modelo jurídico y la Declaración de Independencia estadounidense de 1776 desde la perspectiva de los derechos humanos. El conjunto de textos permitió reflexionar sobre la función transformadora del derecho en situaciones de ruptura y refundación política.

d) Panel sobre derecho y mujeres

Los artículos de este panel ofrecieron una lectura crítica de la historia del derecho desde la perspectiva de género. Se exploraron figuras simbólicas como la de Friné, interpretadas desde nuevas claves hermenéuticas, así como las desigualdades en el acceso a la educación de las mujeres en el contexto español del siglo XVIII y XIX. Otros trabajos abordaron la ausencia de un sujeto político femenino en el pensamiento ilustrado, el rol de las mujeres en la Revolución Francesa, y las ambivalencias de legislaciones que, bajo el pretexto de la protección, mantenían la discriminación. Finalmente, se incluyó un enfoque cultural a través del estudio del blues como espacio de resistencia afrofeminista. Este panel reveló la capacidad del análisis jurídico para incorporar una perspectiva crítica y transversal de género.

e) Panel sobre el derecho no oficial

Este panel se centró en el estudio de sistemas jurídicos alternativos, periféricos o no estatales. Se trabajó sobre el derecho gitano como orden normativo autónomo, la noción de 'colonialidad jurídica' y sus efectos en la producción normativa, y la relación entre territorio, derechos indígenas y disputas ancestrales por la tierra. También se analizaron experiencias de acceso desigual a la justicia, el racismo institucional en la Segunda República española y las resistencias jurídicas de los pueblos originarios frente al derecho estatal. El conjunto de aportaciones permitió repensar el pluralismo jurídico desde una mirada crítica, postcolonial y situada.

f) Panel sobre derecho y totalitarismos

En este grupo se analizaron diversas expresiones del derecho en contextos autoritarios y totalitarios. Se revisó la instrumentalización del discurso jurídico y político en el fascismo italiano, con especial atención a los jóvenes y las mujeres; se estudió la concepción del totalitarismo en Hannah Arendt y su crítica a la legalidad manipulada; y se examinó la transformación del derecho durante el franquismo. Otros trabajos abordaron el colonialismo legal en Guinea bajo la II República y el uso del estado de excepción en clave económica, a través de la figura de Carl Schmitt. Este panel subrayó la capacidad del derecho para operar como herramienta de dominación o de resistencia, según su contexto institucional y político.

Todos los textos seleccionados guardaban una estrecha pertinencia con el programa oficial de la asignatura Historia del Derecho y de las Instituciones, y fueron cuidadosamente adaptados al nivel formativo del primer curso. No obstante, mantenían un grado suficiente de rigor científico y densidad interpretativa como para constituir un auténtico desafío académico. La selección obedeció a un doble criterio: por un lado, la accesibilidad conceptual necesaria para estudiantes en las etapas iniciales de su formación jurídica; por otro, el potencial crítico y epistémico de cada artículo para fomentar una lectura activa, reflexiva y argumentativa.

Desde el inicio, se estableció que cada estudiante desempeñaría un doble rol en el marco de la actividad. En primer lugar, asumiría el papel de ponente, con la responsabilidad de presentar de forma oral el contenido del artículo asignado, resumiendo su hipótesis, estructura argumentativa y conclusiones principales. En segundo lugar, debía actuar como *discussant* en otro panel, analizando la intervención de un compañero o compañera. Esta segunda función exigía un trabajo preparatorio específico: contextualizar el artículo presentado, formular al menos tres preguntas argumentadas y contribuir a enriquecer el diálogo académico posterior a la exposición.

Esta modalidad de trabajo busca familiarizar al estudiantado, desde el inicio de su formación, con dinámicas propias de la vida académica e investigadora, destacando que el conocimiento se construye en diálogo, en el seno de comunidades críticas que contrastan y reformulan sus posiciones. Al simular

las condiciones de participación en una conferencia académica –incluyendo los turnos de palabra, los tiempos limitados, la moderación y la interlocución crítica– se pretende formar al alumnado no solo como receptor pasivo de información, sino como sujeto activo de producción y discusión de conocimiento.

La disposición del aula reproduce, en la medida de lo posible, la estructura de una sala de conferencias: con una mesa o tarima para las intervenciones, sillas para el público y un espacio destinado a la moderación. En este contexto, el profesorado (o un/una estudiante) asume el rol de presidencia de mesa, presentando a los participantes, gestionando los turnos de palabra y cuidando del cumplimiento del formato. Esta escenografía refuerza la dimensión performativa y dialógica del saber jurídico, y acerca al estudiantado a los códigos comunicativos propios de la comunidad académica.



(Aspecto gráfico de la organización espacial y física de la actividad en el aula)

6. Organización y desarrollo de la actividad

6.1. Fases de implementación

La actividad fue presentada el primer día de clase, como parte de la exposición general del curso. Desde ese momento, el estudiantado tuvo acceso a un documento compartido en línea (formato Excel, vía Google Drive), donde figuraba el listado completo de artículos disponibles, clasificados por paneles temáticos. Cada estudiante debía inscribirse seleccionando un artículo como ponente y otro distinto como *discussant*, garantizando así su participación en dos paneles diferentes.

Simultáneamente, se diseñó un calendario detallado con la programación de las sesiones orales de cada panel, lo cual facilitó una correcta planificación personal y una preparación anticipada de las intervenciones. Esta planificación evitó solapamientos y permitió respetar el tiempo necesario para la lectura, análisis y estructuración de los argumentos.

6.2 Dinámica de las sesiones

Cada sesión se organizó conforme a los principios básicos de una conferencia académica simulada. La estructura fue la siguiente:

- I. Presentación por parte de la presidencia de mesa: El o la docente –o, en su caso, el o la estudiante designado/a como presidente/a de mesa— abría la sesión con una breve introducción institucional, presentando a los y las participantes, contextualizando temáticamente el panel en el marco general del curso y recordando las normas de funcionamiento del encuentro. Esta intervención inicial, habitual en el formato de las conferencias académicas, tenía como finalidad situar el tema, establecer el tono del intercambio y garantizar el desarrollo ordenado del turno de intervenciones.
- II. Ponencia principal: El o la estudiante ponente disponía de un máximo de 5 minutos para presentar el artículo asignado. Se le animaba a emplear soportes visuales (PowerPoint, esquemas, mapas conceptuales, etc.), aunque también se admitían exposiciones orales sin apoyo técnico. La presentación debía incluir:
 - Referencia bibliográfica completa del artículo (autoría, título, revista, año).
 - Síntesis de la hipótesis central y de los principales argumentos desarrollados.
 - Comentario crítico personal sobre la relevancia del texto y su vinculación con los contenidos del curso.
- III. Discusión: El o la *discussant* tomaba la palabra para contextualizar brevemente el artículo presentado, destacar sus fortalezas y debilidades, y formular tres preguntas críticas preparadas con antelación. Estas preguntas debían favorecer el diálogo y profundizar en la comprensión del tema abordado.
- IV. Réplica: El ponente respondía a las preguntas planteadas, con el objetivo de ampliar su intervención inicial y demostrar capacidad de reflexión argumentativa.
- V. Moderación y *feedback*: La presidencia de mesa –ocupada por la profesora o, en algunos casos, por un/a estudiante previamente designado/a— asumía la responsabilidad de conducir cada panel,

presentando a los y las ponentes, gestionando los turnos de palabra y asegurando el cumplimiento del tiempo asignado. Al finalizar cada intervención, la profesora ofrecía un primer *feedback* formativo orientado al desarrollo de competencias comunicativas y críticas, centrado en los siguientes aspectos:

1. Claridad expositiva y estructura del discurso.
2. Precisión conceptual y adecuación terminológica.
3. Uso del tiempo asignado y gestión del material de apoyo.
4. Nivel de análisis crítico y articulación argumentativa.

VI. Participación del público: El resto del alumnado, en calidad de público activo, debía tomar apuntes durante las intervenciones, ya fuera en forma de lista de ideas clave o de texto continuo, según sus preferencias. Este seguimiento escrito fomentaba la escucha activa y permitía formular preguntas adicionales al final de cada ronda.

Cada sesión culminaba con un breve espacio abierto para intervenciones del público, propiciando una dinámica participativa, deliberativa y horizontal, coherente con los objetivos de formación en competencias comunicativas, argumentativas y críticas desde una perspectiva integral del aprendizaje jurídico.

6.3. Evaluación y criterios de valoración

La evaluación se articuló en tres niveles complementarios:

- i) Autoevaluación: cada estudiante debía reflexionar sobre su intervención, identificando aciertos y aspectos a mejorar. Esta fase se realizó de manera informal tras cada sesión, mediante una breve ficha o intervención oral voluntaria.
- ii) Coevaluación: el conjunto de la clase (especialmente quienes no intervenían en el panel) podía formular comentarios y observaciones a ponentes y *discussants*, promoviendo un clima de escucha activa y responsabilidad compartida en el aprendizaje.
- iii) Evaluación docente: el profesorado responsable proporcionaba un *feedback* estructurado al finalizar cada intervención, centrado tanto en aspectos formales como en la calidad del análisis y la interacción. Este comentario valorativo se dirigía a reforzar el carácter académico del ejercicio y a dotar de sentido pedagógico al esfuerzo de preparación.

Los principales indicadores considerados durante la evaluación fueron:

- Comprensión del contenido del artículo y claridad en la exposición de sus ideas centrales.

- Organización del discurso y adecuación del lenguaje oral al registro académico.
- Capacidad crítica y reflexiva, especialmente en el rol de *discussant*.
- Formulación de preguntas relevantes, coherentes con el contenido y formuladas con propiedad.
- Gestión del tiempo asignado, fluidez y autonomía expositiva.
- Capacidad de síntesis, sin omitir aspectos esenciales del artículo.
- Habilidad para conectar la lectura con los contenidos del curso y con debates jurídicos más amplios.

En cuanto a su integración dentro del sistema de evaluación general de la asignatura, se destinó un 20 % de la nota final a esta actividad:

- i) 10 % correspondiente al rol de ponente (hasta 1 punto sobre 10), valorando la presentación, la claridad, la adecuación académica y la reflexión final.
- ii) 10 % correspondiente al rol de *discussant* (hasta 1 punto sobre 10), valorando la calidad del comentario, las preguntas planteadas y la participación activa en la discusión.

A continuación, se presenta un resumen esquemático de la experiencia en todas sus fases, organizado en forma de tabla para una mejor visualización del proceso didáctico desarrollado:

Fase	Descripción
Presentación de la actividad	Se introduce la actividad el primer día de clase, en el marco de la presentación general de la asignatura.
Elección de artículos	A través de un documento compartido online, cada estudiante elige un artículo para ser ponente y otro para ser <i>discussant</i> , pertenecientes a paneles distintos.
Preparación individual	El alumnado estudia los artículos seleccionados y prepara sus respectivas intervenciones.
Asignación de fechas	El calendario de intervenciones se organiza por paneles, facilitando la preparación progresiva.
Sesiones orales	En cada sesión, las/ los ponentes exponen (5 min) y las/ los <i>discussants</i> intervienen con 3 preguntas críticas.
Moderación docente	La/El presidente de mesa introduce, modera y ofrece retroalimentación al final de cada intervención.
Participación general	El resto del grupo escucha activamente, toma notas y puede formular preguntas adicionales.

7. Resultados observados

7.1. La experiencia desde la óptica docente

Desde la óptica docente, la experiencia desarrollada permitió constatar una evolución significativa en las competencias comunicativas, críticas y académicas del estudiantado. A medida que avanzaban las sesiones, se observó una creciente confianza expresiva, madurez argumentativa y apropiación del discurso académico. Esta progresión fue especialmente evidente en los y las estudiantes que intervenían en las fases intermedias o finales de la actividad, quienes pudieron beneficiarse de la observación de modelos previos y del ambiente de respeto académico generado durante las primeras sesiones.

Conscientes de que los primeros ponentes se enfrentaban a mayores dificultades por la novedad del formato y la ausencia de referentes anteriores, el equipo docente ajustó la valoración final para reconocer este esfuerzo adicional, asegurando así criterios de equidad.

Uno de los aspectos más gratificantes de la experiencia fue la implicación emocional e intelectual demostrada por muchos estudiantes, quienes manifestaron de forma espontánea un creciente interés por los temas trabajados. En diversos casos, expresaron su sorpresa ante el atractivo de cuestiones inicialmente desconocidas o poco valoradas, lo que permitió constatar una activación genuina del interés por el contenido y una conexión efectiva entre competencial didáctica y el desarrollo de una curiosidad epistémica autónoma, en línea con los objetivos propuestos por los modelos de enseñanza activa²⁴.

Especial mención merece la evolución de la relación del estudiantado con la disciplina histórica. En un contexto en el que la Historia del Derecho suele ser percibida como una materia ajena, excesivamente abstracta o desconectada de las preocupaciones jurídicas actuales —especialmente en ausencia de una formación histórica global de base—, la posibilidad de trabajar con artículos contemporáneos, relevantes y contextualizados favoreció una reapropiación crítica del pasado jurídico como herramienta para comprender los dilemas del presente. Esta aproximación permitió resignificar el valor formativo de la historia dentro del currículo jurídico, conectando el análisis de procesos históricos con los debates actuales sobre justicia, derecho y sociedad.

Pese a los resultados positivos, también se identificaron retos formativos relevantes. Entre ellos:

- La timidez inicial de algunos estudiantes al hablar en público, especialmente aquellos con menor experiencia en contextos orales formales.

24 COMPAGNON, A., *op. cit.*, 1998.

- La desigual preparación previa: mientras que algunos estudiantes mostraron una lectura profunda y rigurosa, otros evidenciaron dificultades para sintetizar o identificar las ideas centrales de los textos.
- La gestión de necesidades específicas de aprendizaje, que fue abordada de forma individualizada y cuidadosa por parte del equipo docente, garantizando la participación de todo el alumnado en condiciones de equidad.

En conjunto, la valoración docente de la experiencia resulta altamente positiva.

El modelo permitió constatar un proceso de aprendizaje real, situado, participativo y transformador, particularmente adecuado al perfil del estudiantado, para quienes la oralidad estructurada constituye un canal privilegiado para fomentar la reflexión crítica, la escucha activa y la formación integral del jurista.

7.2. Percepción estudiantil y transformación formativa

Desde la perspectiva del estudiantado, la actividad fue percibida como una experiencia valiosa tanto en términos formativos como personales. Aunque no se administró una encuesta formal, los comentarios recogidos a lo largo del curso –tanto durante las sesiones como en interacciones informales– permitieron identificar una serie de impresiones comunes que reflejan el impacto positivo de la propuesta.

Una de las valoraciones más compartidas fue el reconocimiento de que el formato de ponencia y discusión les había exigido una mayor comprensión y dominio de los contenidos, en comparación con otras actividades académicas más tradicionales. Al preparar su intervención, las y los estudiantes se vieron en la necesidad de organizar las ideas principales del artículo, identificar su tesis central, y comunicarla con claridad, lo que favoreció una comprensión más profunda y una apropiación significativa del material trabajado.

También fue frecuente la sensación de descubrimiento respecto a los temas abordados. Para muchos, se trataba de cuestiones históricas o jurídicas de las que no tenían conocimiento previo, lo que suscitó un interés genuino por continuar investigando más allá de la actividad. La organización en paneles temáticos facilitó esta experiencia, al aportar un marco claro, estructurado y coherente que favorecía el diálogo y la conexión entre distintas intervenciones.

Otro aspecto destacado fue el componente emocional del proceso. Diversos estudiantes manifestaron haber superado miedos o inseguridades relacionadas con la exposición en público. Aunque el reto inicial generaba cierto grado de ansiedad, el hecho de compartir el mismo desafío con el resto del grupo ayudó a construir un ambiente de respeto, colaboración y apoyo

mutuo. Esta dinámica fue percibida como un factor clave para el éxito del conjunto de la experiencia.

En términos generales, el estudiantado valoró positivamente el carácter activo, horizontal y participativo de la propuesta, así como su utilidad para desarrollar competencias que consideraban relevantes para su futuro profesional. Se identificaron también algunos casos en los que la actividad tuvo un efecto especialmente transformador: estudiantes que partían con dificultades comunicativas o con escaso interés inicial por la Historia del Derecho expresaron un cambio de actitud significativo tras su participación, reforzando así el potencial inclusivo y formativo del modelo implementado.

8. Conclusiones e implementación futura

La experiencia docente desarrollada en el marco de la asignatura *Historia del Derecho y de las Instituciones* ha evidenciado el enorme potencial de la oralidad académica como herramienta formativa integral en los estudios jurídicos. Lejos de constituir un recurso metodológico puntual, la simulación de conferencias ha permitido transformar el aula en un auténtico espacio de producción de conocimiento, aprendizaje activo y construcción de comunidad académica.

Desde el punto de vista competencial, se ha observado una mejora tangible en la expresión oral, la capacidad argumentativa, la síntesis conceptual y la interiorización del lenguaje técnico-jurídico. Sin embargo, más allá de estos logros medibles, el verdadero valor de la experiencia radica en el cambio de actitud del estudiantado: el paso de una recepción pasiva del contenido a una apropiación activa del saber, con altos niveles de compromiso intelectual y entusiasmo por el aprendizaje.

Metodológicamente, la actividad se ha mostrado especialmente eficaz en contextos de formación inicial, donde el estudiantado aún está construyendo sus herramientas discursivas y epistemológicas. Tal como ha planteado Díez Sastre²⁵, el aprendizaje del Derecho exige una metodología orientada a la producción activa del conocimiento jurídico, más allá de su mera reproducción. La organización en paneles temáticos, la asunción de roles diferenciados (ponente y *discussant*), la lógica estructural de la conferencia simulada y el énfasis en la crítica constructiva han configurado un entorno formativo exigente pero inclusivo, en el que se valora y respeta la diversidad de trayectorias y capacidades individuales.

25 DÍEZ SASTRE, S., «El aprendizaje del Derecho. Reflexiones sobre una metodología de elaboración del Derecho para la docencia», en *Revista Jurídica Digital UANDES*, vol. 8, núm. 2, 2024, págs. 1-35.

Entre los elementos de mayor impacto cabe destacar que esta dinámica permite superar el modelo transmísivo tradicional, convirtiendo a los y las estudiantes en agentes activos del proceso educativo, capaces de producir conocimiento, exponerlo con claridad y someterlo a discusión argumentada. Además, la metodología refuerza competencias profesionales clave en el ámbito jurídico, como la escucha activa, la capacidad de deliberación, el respeto por las posiciones divergentes y el diálogo informado. En este sentido, contribuye no solo a la formación técnica del jurista, sino también a la construcción de una ciudadanía crítica y participativa.

A partir de esta primera implementación, se prevé consolidar e incrementar el impacto pedagógico de la actividad mediante diversas acciones orientadas a reforzar su eficacia formativa y su adaptabilidad a otros contextos docentes. Lejos de entenderse como una experiencia cerrada, la simulación de conferencias académicas se proyecta como una metodología en evolución, susceptible de ser perfeccionada y transferida.

Entre las principales líneas de desarrollo destacan, en primer lugar, el diseño de rúbricas de evaluación explícitas y compartidas, que permitan al estudiantado conocer de antemano los criterios aplicados. Esta transparencia contribuirá a una mayor implicación en el proceso evaluativo y fomentará prácticas de autorregulación del aprendizaje, alineadas con las competencias transversales promovidas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En segundo lugar, se propone la programación de sesiones formativas específicas sobre comunicación oral, centradas en aspectos como la estructuración del discurso, el uso eficaz de apoyos visuales, la gestión del tiempo y el control de la ansiedad escénica. Estas sesiones permitirían nivelar habilidades comunicativas dispares y fortalecer la confianza expositiva del alumnado, dotándolo de herramientas aplicables tanto en el ámbito académico como en el profesional.

Asimismo, se contempla la incorporación de instrumentos sistemáticos de evaluación de la experiencia, tales como encuestas de valoración final estructuradas en torno a indicadores de utilidad percibida, interés temático, nivel de dificultad y propuestas de mejora. La recogida de estos datos facilitará la retroalimentación y permitirá ajustar la metodología de forma basada en evidencias.

Por último, se plantea la exploración de sinergias interdisciplinares, mediante la colaboración con asignaturas afines dentro del plan de estudios jurídico (como Sociología Jurídica, Filosofía del Derecho o Ética Profesional). Esta proyección interdisciplinar enriquecería la propuesta metodológica y reforzaría su coherencia con una visión integral del conocimiento jurídico, contribuyendo al desarrollo de competencias críticas y deliberativas desde múltiples enfoques.

En conjunto, estas líneas de actuación apuntan a consolidar una práctica docente que, además de eficaz en términos de aprendizaje, se muestra coherente con los retos actuales de la formación jurídica y con el perfil de un jurista reflexivo, comunicativo y comprometido con la deliberación pública.

9. Bibliografía

- ANDRÉS SEGOVIA, B.**, «La innovación docente dentro y fuera de las aulas de Derecho», en J. C. Pedrosa López, P. Chaparro Matamoros y C. Gómez Asensio (Coords.), *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colex, A Coruña, 2023, págs. 33-44.
- ANECA**, *Libro blanco del título de grado en Derecho*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2007.
- BERMAN, H. J.**, *Law and revolution: The formation of the Western legal tradition*, Harvard University Press, 1983.
- BIGGS, J. Y TANG, C.**, *Teaching for quality learning at university*, McGraw-Hill Education, 2011.
- BONWELL, C. C. Y EISON, J. A.**, *Active learning: Creating excitement in the classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 1991.
- CALDERÓN PATIER, C.**, «El debate como metodología docente potenciadora de competencias y resultados de aprendizaje transversales: una experiencia aplicada a un grado universitario», en *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, núm. 1, 2024, págs. 19-37.
- CARRILLO-GARCÍA, S. Y NEVADO CASTELLANOS, K.**, «El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y para la aproximación al diálogo científico», en *Rastros Rostros*, vol. 19, núm. 34, 2017, págs. 18-30.
- CHAPARRO MATAMOROS, P.**, «De la LOU 2001 a la LOSU 2023: La innovación docente a lo largo de las últimas dos décadas», en J. C. Pedrosa López, P. Chaparro Matamoros y C. Gómez Asensio (Coords.), *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colex, A Coruña, 2023, págs. 23-31.
- CHAPARRO MATAMOROS, P., PEDROSA LÓPEZ, J. C. Y ANDRÉS SEGOVIA, B.** (Dirs.), *La innovación educativa en Derecho: un compromiso continuo con la docencia*, Colex, A Coruña, 2024.
- COMPAGNON, A.**, *El demonio de la teoría. Literatura y sentido común*, Galaxia Gutenberg, 1998.

- DÍEZ SASTRE, S.**, «El aprendizaje del Derecho. Reflexiones sobre una metodología de elaboración del Derecho para la docencia», en *Revista Jurídica Digital UANDES*, vol. 8, núm. 2, 2024, págs. 1-35.
- EEES**, *Declaración de Bolonia*, Ministerio de Educación, 1999.
- FLORIDI, L.**, *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*, Oxford University Press, 2019.
- FLORIDI, L.**, «Ethics of artificial intelligence», en *Oxford handbook of ethics of AI*, Oxford University Press, 2020.
- GAGARIN, M.**, *Antiphon the Athenian: Oratory, law, and justice in the age of the sophists*, University of Texas Press, 2002.
- GIOMBINI, S.**, «L'antilogia come risorsa per la didattica della filosofia», en *Boletín della Società Filosofica Italiana*, N. S., núm. 187, enero-abril de 2006, págs. 46-53.
- GIOMBINI, S. Y MARCACCI, F.**, «Dell'antilogia», en *Il quinto secolo: Studi di filosofia antica in onore di Livio Rossetti*, Aguaplan, Perugia, 2010, págs. 277-294.
- GÓMEZ VALENZUELA, E.**, «Técnicas formativas para la mejora de la competencia comunicativa-oral en ciencias jurídicas», en V. L. Gutiérrez Castillo (Coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*, Dykinson, 2021, págs. 70-88.
- GUTIÉRREZ GARCÍA, E.** (Dir.), *Innovación docente universitaria: Un aprendizaje efectivo. Experiencias que transforman*, Colex, A Coruña, 2024.
- JANDRIĆ, P.**, *Learning in the age of digital reason*, Sense Publishers, Rotterdam, 2017. (Educational Futures: Rethinking Theory and Practice; vol. 70).
- MARUGÁN PINTOS, B.**, «La docencia en Derecho en la sociedad del conocimiento: luces y sombras de una experiencia innovadora», en I. Serrano Maíllo y Á. Moreno Bobadilla (Dirs.), *Prácticas educativas en ciencias sociales y jurídicas*, Colex, A Coruña, 2023, págs. 15-26.
- OBER, J.**, *Mass and elite in democratic Athens: Rhetoric, ideology, and the power of the people*, Princeton University Press, 1989.
- PETERS, J. S.**, *Law as performance: Theatricality, spectatorship, and the making of law in ancient, medieval, and early modern Europe*, Oxford University Press, 2022.
- RED-U**, *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario*, Red Estatal de Docencia Universitaria, 2020.

ROCA PARDO, J. (Coord.), *Innovación docente universitaria para un aprendizaje efectivo: experiencias que transforman*, Colección Innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas, Colex, A Coruña, 2025.

SELWYN, N., *Should robots replace teachers? AI and the future of education*, Polity Press, 2022.

SNIDER, A. Y SCHNURER, M., *Many sides: Debate across the curriculum*, IDEA Press, 2006.

WALTER, Y., «The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education», en *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 21, 2024, art. 15.

ZABALZA REBAZA, M. A., *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea, 2003.

LA IRRUPCIÓN DE LOS MODELOS DE LENGUAJE MASIVOS EN LA FACULTAD: RETOS Y OPORTUNIDADES EN EL MARCO DEL NUEVO MODELO DOCENTE¹

Glòria Ortega Puente

Grupo InnovaDret

Profesora de Derecho Civil

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN: En este capítulo se reflexiona sobre los efectos de la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) generativa en la docencia. Esta IA produce contenido de texto, imágenes, audio o vídeo una vez se introducen unas instrucciones o *prompts* en el sistema. Concretamente, el capítulo se centra en el uso generalizado por parte del alumnado de Modelos de Lenguaje Masivos como *ChatGPT*, *Google Gemini* o *Microsoft Copilot Bing*, entre otros. Este uso incide de forma significativa en la dinámica del aula y en el aprendizaje del alumnado. Sabemos que el alumno ya no se relaciona ni aprende como las generaciones no digitales, pero quizás este uso generalizado y la irrupción frenética en las aulas de esta tecnología ha puesto aún más de manifiesto que la forma de aprender es otra y, en consecuencia, que el modelo docente clásico debe cambiar forzosamente.

SUMARIO: 1. CONTEXTO. 2. IA Y DOCENCIA: PREMISAS. 2.1. El uso de la IA generativa NO es plagio. 2.2. Los Modelos de lenguaje masivos como ChatGPT NO son buscadores. 2.3. Es un recurso muy útil para ser utilizado en los seminarios. 3. LA IA COMO HERRAMIENTA QUE AMPLÍA LOS HORIZONTES EN EL MARCO DE LOS SEMINARIOS. 3.1. La IA debe estar a nuestro servicio. 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. 4. EL HORIZONTE: FORMACIÓN E IA COMO ALIADA. 5. BIBLIOGRAFÍA.

¹ Este capítulo es el resultado del comentario al Seminario impartido por el Dr. Santiago Robert Guillén «L'ús del ChatGPT als Seminaris» que tuvo lugar en la Facultad de Derecho de la UAB el día 13 de enero de 2024. Quiero agradecerle su investigación y divulgación, así como su constante predisposición para contribuir y dar apoyo a toda la comunidad universitaria.

1. Contexto

El uso de la IA generativa, que se basa en Modelos de Lenguaje Masivos², se ha extendido desde el año 2022 a las aulas de todas las facultades. La proliferación de esta tecnología no va acompañada de un conocimiento real por parte del usuario respecto a su funcionamiento ni a sus prestaciones. Paralelamente, en la Facultad de Derecho se ha llevado a cabo un Proyecto de Innovación Docente para conocer el alcance del uso de esta tecnología y su utilización responsable por parte del alumnado y del equipo docente. Además, dada la importancia y trascendencia de la IA en las aulas, se ha constituido un Grupo de Estudio transversal sobre la IA en la UAB y se han creado y promovido numerosas formaciones sobre las utilidades de la IA en la docencia, y, en concreto, sobre los modelos conversacionales, con un gran esfuerzo por parte de expertos para poder transmitir lo que se sabe acerca de cómo funcionan estos modelos y qué utilidades y también desafíos plantean.

En nuestro caso, el alumnado conoce, en mayor o menor grado, estas herramientas y las utiliza a diario. A pesar de las críticas que ha recibido su uso por parte de la comunidad universitaria, estas se han vuelto irrelevantes, ya que su uso es incontrolable y no puede frenarse. No nos queda más remedio que utilizar estos sistemas de IA o, cuando menos, saber cómo funcionan. Y parece, además, que son herramientas a nuestro alcance y que, si se utilizan de forma adecuada, pueden ser útiles y facilitar también nuestra labor como docentes.

En este sentido, debemos tener en cuenta que la mayoría del alumnado son nativos digitales y que tienen otra manera de vivir, de relacionarse y también de aprender. Los patrones de aprendizaje de las nuevas generaciones de estudiantes son diferentes. Expertos señalan la disparidad existente entre la generación actual y la de los estudiantes de hace apenas quince años. Uno de los factores que ha contribuido enormemente al distanciamiento en el ámbito de la docencia es la tecnología.

Tras la comparación entre generaciones, los expertos concluyen que, mientras el perfil generacional anterior se caracteriza por el deseo de encontrar respuestas que les supongan un reto que no puedan obtener fácilmente consultando en Internet y por el anhelo de la búsqueda de desafíos intelectuales; en la generación actual el perfil general apunta al interés pragmático en la búsqueda de información, la búsqueda de autosuficiencia y la tendencia a la frustración cuando lo que se intenta enseñar no encaja en la realidad o no puede pasar rápidamente a serles útil en su vida cotidiana.

2 *Large Language Models (LLM)* o modelos de lenguaje masivo son sistemas de IA que se entrenan de forma permanente con miles de millones de palabras derivadas de artículos, libros y otros contenidos a los que tienen acceso. Los LLM utilizan arquitecturas de redes neuronales creando asociaciones de palabras imitando el lenguaje natural.

En relación con lo anteriormente referido, los estudiantes invierten una cantidad considerable de tiempo en entornos dinámicos, optando por realizar sus tareas y entregas no solo a través de ordenadores, sino también utilizando sus teléfonos móviles y tabletas. Están habituados a este método y muestran una preferencia por dedicar al estudio espacios reducidos de tiempo, preferentemente mediante la visualización de cápsulas de aproximadamente diez minutos.

Frente a esta nueva realidad, se detecta que los estudiantes utilizan los sistemas de IA con gran facilidad. No obstante, su aplicación se limita principalmente a la búsqueda de información, fomentando procesos cognitivos básicos como el conocimiento y la comprensión, los cuales están orientados hacia un aprendizaje superficial. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por la realización de tareas con el mínimo esfuerzo, aunque aparentando satisfacer los requisitos establecidos. En contraste, los procesos cognitivos superiores, como el análisis, la síntesis, la evaluación y la creación, que son esenciales para un aprendizaje significativo, resultan menos propensos a ser desarrollados de manera autónoma por los estudiantes.

2. IA y docencia: premisas

A continuación, se recogen algunas premisas iniciales que se constatan del análisis del uso de la IA en las aulas y que conviene destacar:

2.1. El uso de la IA generativa NO es plagio

Debe abandonarse la idea de entender que la utilización del contenido generado por estos chats o el recurso a la IA para realizar una actividad o un trabajo pueda considerarse plagio, con las consecuencias que tal hecho pueda comportar.

Salvo en el caso, eso sí, de que se reproduzcan ideas de un autor o autora sin referenciarlas correctamente. Fuera de este supuesto, no podemos hablar de plagio, ya que no nos encontramos ante una posible vulneración de los derechos de propiedad intelectual, toda vez que las condiciones de uso de esta tecnología son claras al respecto: el contenido creado por el chat no es propiedad de la empresa tecnológica, sino de la persona que genera el contenido³ A través de los *prompts* (entradas, palabras o instrucciones, es decir, entradas textuales al chat) introducidos.

3 Por ejemplo, si se examinan las condiciones de uso publicadas por OpenAI, empresa creadora del programa ChatGPT, en estas se explicita que el contenido generado pertenece exclusivamente al usuario: «*Ownership of content: As between you and OpenAI, and to the extent permitted by applicable law, you (a) retain your ownership rights in Input and (b) own the Output. We hereby assign to you all our right, title, and interest, if any, in and to Output.* Consultable en: <https://openai.com/policies/terms-of-use/> (última consulta 14/08/2024).

Son los *prompts* que realiza el usuario en el chat y que se insertan en un contexto determinado los que configuran o predisponen el resultado creativo de la herramienta. Esta creación es única para el usuario y, además, la información introducida y recibida (independientemente o, al margen, del uso que pueda hacer de ella la empresa para alimentar las redes neuronales) pertenece al usuario, en el sentido de que puede utilizarla ampliamente.

Si entendemos que cada creación de la máquina, por decirlo así, depende de la tarea inicial de la persona y, además, que la empresa titular de la tecnología renuncia a cualquier derecho de propiedad intelectual sobre la misma, podemos concluir, por tanto, que no existe plagio.

Por otro lado, sin embargo, podemos plantearnos si su uso sin indicar expresamente que el resultado final es producto de esta tecnología es honesto y ético, ya que no emana de la persona, sino que se ha solicitado a la IA que genere un determinado contenido. En este sentido, salvo en el caso en que se indique que el contenido ha sido generado con IA, podemos aproximarnos a la idea de fraude académico.

En este sentido, si buscamos la normativa académica de la UAB no encontramos ninguna mención a la idea de plagio o fraude, si bien sí la hallamos de forma específica en:

- i) *Las pautas y criterios para la docencia*, aprobadas por la Junta de la Facultad de Derecho el 12 de mayo de 2017⁴. En estas, en su punto 18, se recoge que «La copia o el fraude en las pruebas de evaluación continuada supondrá un cero en la actividad evaluada, sin perjuicio de las demás consecuencias que puedan determinarse en las Guías docentes de las asignaturas».
- ii) A continuación, si revisamos algunas Guías docentes de las asignaturas de la Facultad, encontramos que muchas de ellas hacen referencia a que «la copia» en las prácticas, «los indicios de plagio» o el hecho de que «no se puedan justificar los argumentos» en las mismas, conllevan un 0 en la práctica y una advertencia. Generalmente también se indica que: «en caso de reiteración de la conducta, el alumno suspende la asignatura».

Ciertamente, en la elaboración de las Guías docentes se ha pensado en una copia de una fuente bibliográfica o de otro alumno, pero las indicaciones relativas al fraude no están planteadas para hacer frente a la herramienta de IA generativa.

Debe plantearse la necesidad de considerar, a nivel general de la UAB, si la utilización de la IA sin advertir que se ha utilizado puede conllevar consecuencias, y cuáles son.

4 Pautas y Criterios para la docencia, aprobadas por la Junta de la Facultad de Derecho de la UAB el 12 de mayo de 2017. Consultables en: <https://www.uab.cat/web/estudiar/graus/graus/pautes-i-criteris-per-a-la-docencia-1345735092962.html> (última consulta 10/09/2024).

En concreto, desde la Facultad, creo que sería interesante añadir la mención al uso de la IA generativa en los Criterios y Pautas de Docencia de la Facultad, así como en las diferentes Guías docentes, teniendo en cuenta las especificidades de cada asignatura.

Ahora bien, como se ha señalado, no desde el punto de vista del plagio, pero sí como fraude o falta de honestidad académica, que es un valor fundamental y esencial para nuestra comunidad.

iii) Por último, más recientemente, en las *Normas de Convivencia* de la UAB, en concreto en el artículo 18, se hace referencia al respeto hacia los derechos de propiedad intelectual e industrial y a la integridad en las actividades académicas. El artículo indica que los miembros de la comunidad universitaria deben respetar los derechos de propiedad intelectual e industrial, y además establece que «el alumnado debe abstenerse de utilizar cualquier tipo de tecnologías, herramientas y sistemas de inteligencia artificial u otros que puedan conllevar fraude en las actividades académicas que realice»⁵.

Aun así, no se nos escapa la dificultad que comporta tratar de evitar y controlar que los trabajos o actividades que el alumnado pueda presentar no hayan estado inspirados, por decirlo de algún modo, en el resultado obtenido del Chat. Es decir, una vez se pide a la IA que responda a una determinada cuestión y una vez revisados los contenidos por parte del alumno o alumna, este/a puede rehacer el texto, pero se habrá basado, en cierta medida, en el contenido primario emanado de la IA. Esta cuestión no puede comprobarse, ni tampoco controlarse.

Es más, la evolución y la aplicación universal de esta tecnología lleva a pensar que debemos alejarnos de la idea de intentar controlar el uso de la tecnología y adoptar la concepción de que se trata de una tecnología que está a nuestro alcance y que, con un uso responsable, puede estar a nuestro servicio y ser de gran utilidad, tanto para el aprendizaje como para la docencia.

2.2. Los Modelos de lenguaje masivos como ChatGPT NO son buscadores

Los usuarios tendemos a dar por hecho que la IA generativa es una herramienta que nos proporciona información veraz extraída de fuentes reales y confiables. Al menos, nos transmite una cierta sensación de fiabilidad cuando aporta datos verosímiles e incluso señala las fuentes de donde ha extraído la

⁵ Normas de convivencia de la UAB, acuerdo del Consejo de Gobierno de 16 de marzo de 2023. Consultable en: https://www.uab.cat/doc/Normes_Convivencia_160323 (última consulta 12/07/2024)

información. Pero no es así, y es importante tenerlo claro. El modelo proporciona respuestas que, por muy coherentes que puedan parecer, pueden estar sesgadas y no están verificadas.

Y los alumnos deben saber que estos modelos no pueden asimilarse a un buscador, como lo es, por ejemplo, la barra de Google, sino que se trata de un producto de entretenimiento, que puede utilizarse a nuestro servicio, pero que es lo que es: un producto al servicio del cliente y que, como tal, siempre ofrece una respuesta, siempre genera un resultado, y siempre lo hace de forma diferente y creativa, aunque se le plantee el mismo supuesto o se le haga la misma pregunta.

La respuesta generada parecerá más o menos verosímil, pero (afortunadamente) siempre requerirá la revisión de la persona. Esta necesidad de revisión puede utilizarse a nuestro favor para fomentar la capacidad crítica del alumnado y también para promover un uso responsable de la IA.

Para constatar esta idea, desde el equipo del Proyecto de Innovación Docente mencionado, liderado por el Dr. Santiago Robert, se propone un ejercicio sencillo y útil, que encaja perfectamente con las dinámicas que tienen lugar en el marco del modelo docente que se está implementando desde hace algunos cursos en nuestra Facultad: en los seminarios, en grupos reducidos, los alumnos abren el modelo *Copilot* y le plantean la misma cuestión jurídica, con unas determinadas consignas que son comunes para todos los grupos. Para hacerlo, introducen los mismos *prompts*, es decir, un mismo supuesto trasladado al chat con las mismas palabras. Rápidamente se constata que en cada ordenador la IA proporciona un output diferente, con mayor o menor acierto. Con este ejercicio, los y las estudiantes pueden advertir y tomar conciencia, desde el principio, del hecho de que no se trata de un buscador. Los estudiantes deben conocer el alcance y las posibilidades de la herramienta, pero también sus limitaciones y su sentido: una herramienta que entretiene, aproxima o inspira, pero que puede no ser verosímil y que siempre necesita la revisión de la persona que la emplea.

2.3. Es un recurso muy útil para ser utilizado en los seminarios

La anterior premisa nos conecta con esta idea. Como se ha referido, el alumnado actual ya no utiliza las mismas herramientas para estudiar y aprender las asignaturas que hace quince años.

La irrupción de las herramientas digitales ha cambiado profundamente la forma de entender la vida y de relacionarse con los otros, en todos los ámbitos y a todos los niveles. Los alumnos de la Facultad son prácticamente todos nativos digitales. Herramientas como el *ChatGPT*, si las conocemos, pueden contribuir al diseño de una metodología activa y de gamificación, que motive

al alumnado a través de la utilización de herramientas actuales que resultan muy atractivas para los alumnos.

El nuevo modelo docente nos proporciona un marco idóneo para poder introducir la tecnología en las aulas e implementar nuevos modelos de aprendizaje, con los que se constata que el aprendizaje es duradero y significativo.

El Dr. Santiago Robert y su equipo también proponemos utilizar la IA como herramienta para simulaciones o *role-playing*. La IA actuará como cliente ante una visita al despacho o podrá actuar también como testigo en un juicio o como cualquier otra parte procesal. Y además lo hará con una capacidad creativa infinita e inagotable.

3. La IA como herramienta que amplía los horizontes en el marco de los Seminarios

El marco del nuevo modelo docente es ideal porque en él es posible plantear estas prácticas al grupo, al ser más reducido. Todas estas prácticas tienen una serie de ventajas para los alumnos. Entre ellas:

- i) Sitúan al/a la alumno/a en el centro del aprendizaje.
- ii) Conectan, a través del «juego», al alumnado con la realidad, y eso hace que la materia sea más atractiva al ver su aplicación práctica.
- iii) Fomentan el espíritu crítico del alumnado y el hecho de estar en alerta.
- iv) Promueven el uso responsable y consciente de la tecnología, y los/las alumnos/as conocen las limitaciones de esta.
- v) Su utilización eficiente o productiva requiere que el alumnado se haya familiarizado o cuente con unas nociones básicas adquiridas sobre la materia. Dicho de otro modo: para comprobar o corroborar la posible veracidad o detectar las incorrecciones del contenido o respuesta de la IA, los alumnos deben conocer los conceptos teóricos. Y eso, en cualquier caso, tanto si se trata de un supuesto de hecho al que deben contestar unas preguntas, como si se trata de una simulación de visita a un despacho para asesoramiento o bien, por ejemplo, una simulación de juicio. En todas estas actividades será necesario que los alumnos hayan revisado la materia y hayan aprendido y asimilado una serie de conceptos.
- vi) También puede suponer una toma de conciencia por parte del alumnado de la necesidad de estudiar o de profundizar en el conocimiento de la materia.
- vii) También se toma conciencia de la conexión entre las diferentes asignaturas. Y eso se traduce en entender la transversalidad y potencia un aprendizaje holístico.

3.1. La IA debe estar a nuestro servicio

La aplicación de esta tecnología en los Seminarios plantea también ventajas para nosotros. Por ejemplo:

- i) Las actividades de los seminarios pueden ser más dinámicas.
- ii) Las actividades pueden ser reformuladas de forma infinita, y esto permite evitar la copia de las respuestas de un curso a otro o incluso entre grupos.
- iii) En algunas actividades podemos contar fácilmente con la respuesta del alumnado para poder evaluarlo, si lo consideramos necesario, ya que la interacción con la IA puede exportarse fácilmente a un archivo en formato PDF, lo que permite un *feedback*.
- iv) El profesorado acompaña al alumnado en una tarea de aprendizaje no solo teórica de la materia. Además de plantear también casos prácticos, el uso de la tecnología para las prácticas que se proponen permite que pueda acompañar a los alumnos en el desarrollo de otras aptitudes necesarias para el desarrollo profesional futuro en diferentes ámbitos o vertientes: gestión de la frustración, empatía, herramientas de mediación o de resolución de conflictos, reflexión, toma de decisiones y estrategia, oratoria, argumentación jurídica o deontología profesional; entre muchas otras.

Esto también, por qué no, podría lograrse con prácticas de *role-playing* sin el uso de la IA, pero no permitiría ponerlo en práctica con diferentes grupos de alumnos a la vez, ni de forma tan rápida, ni tampoco, seguramente, de manera tan improvisada, imprevisible o creativa entre ellos.

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

Otro aspecto, creo que, a destacar, es cómo evaluamos estas actividades en las que nos hemos servido de la IA generativa. Como ya se ha señalado, la interacción con la IA queda registrada y esta puede descargarse en un documento exportable en formato PDF.

También se plantea la posibilidad de autoevaluación por parte del alumnado. Esta posibilidad también implica que el alumno deba contar con unos conocimientos previos y que, además, sea crítico con los argumentos o fundamentos propios o de los otros compañeros.

La evaluación, en cualquier caso, tanto si se trata de una autoevaluación como de la evaluación «ordinaria», requiere también, como en cualquier otro caso, que los docentes expliquen muy bien qué es lo que se evalúa en esa actividad concreta y qué se espera que haga el alumno.

Lo que sí destacaría es que es necesario replantearse las actividades de la evaluación continuada que todavía estamos realizando. A la vista de esta tecnología, puede no ser provechoso que los alumnos cuenten con un supuesto que deben resolver, sin un componente de incertidumbre o sin nada imprevisible. Es muy habitual que los alumnos copien de otros grupos, o bien utilicen la IA para dar una respuesta que puede o no ajustarse a la realidad. Cada vez son más frecuentes los trabajos elaborados casi de forma íntegra por la IA.

A lo anterior, concurre el hecho de que su uso no puede considerarse estrictamente plagio y que, además, no existen herramientas que detecten con certeza que se haya utilizado esta tecnología. Esto se traduce en la necesidad de replantearnos la evaluación de los trabajos o actividades que los alumnos presentan.

Las prácticas que se plantean, como la revisión de la respuesta facilitada por la IA o bien las simulaciones o juego de rol, permiten ese componente de incertidumbre que es habitual en la práctica del derecho. Evita que los alumnos se limiten a responder conforme a los apuntes y, además, introducen un componente lúdico que los motiva al aprendizaje.

Las actividades pueden surgir en el aula con una casuística ilimitada. En el caso de que la IA actúe como un cliente del despacho de abogados, los alumnos deben conectar y responder con los conocimientos que han ido adquiriendo o bien que han trabajado en la sesión teórica. Ahora deberán estar a la altura del reto que se les plantea, como en la vida «real». Están aprendiendo y, más allá de contestar de forma correcta o incorrecta, han buscado un argumento lógico, han fundamentado la respuesta en derecho y están trabajando múltiples aptitudes que son esenciales para la práctica. Todo ello con el profesor o profesora que los acompaña en la tarea y que los guiará para buscar por sí mismos la posible o posibles respuestas y plantearse numerosos interrogantes para continuar con el aprendizaje de una forma totalmente enriquecedora.

4. El horizonte: formación e IA como aliada

Dadas las circunstancias, es necesario que los docentes nos adaptemos y nos familiaricemos con el uso de los sistemas de IA, en concreto con la IA generativa. Pero no es preciso afrontar este reto como una amenaza, sino como una oportunidad de aprendizaje y de diseño de un modelo adaptado con las peculiaridades y ventajas de un método de aprendizaje cooperativo. Todo ello nos permitirá que los alumnos consigan un aprendizaje real y significativo, y conecta a la universidad con la era digital imperante y con una necesaria adecuación a una forma de aprender y de vivir diferente a la de las generaciones anteriores.

Tampoco podemos obviar el marco laboral. En este, el alumnado deberá estar preparado y ser capaz de utilizar estas tecnologías. Es necesario garantizar al alumnado herramientas y formación básica que lo capaciten para ser

crítico con su uso y, por ello, debe conocer cómo puede emplear estas herramientas a su servicio y tener capacidad crítica y de aprendizaje autónomo.

En este sentido, grandes despachos de abogados han implementado los modelos de lenguaje masivo especializados en el sector jurídico, lo que les ha permitido aumentar considerablemente su productividad. Esto implica que la manera de trabajar ha cambiado significativamente. Pero no solo en el trabajo en empresas privadas, sino que en la Administración de Justicia la IA ha irrumpido, y ello a pesar de tratarse de un sector que tradicionalmente se ha resistido a la digitalización y al uso de nuevas tecnologías. También en la investigación jurídica, las potentes bases de datos a las que se recurre para buscar jurisprudencia o doctrina están incorporando ya la IA, y es que, en definitiva, la forma de investigar también ha cambiado. Y es que ningún sector queda al margen de los sistemas de IA.

Los estudiantes deben aprender a utilizar los sistemas de IA y a hacerlo de forma crítica y responsable. Si este aprendizaje se promueve en la Facultad, se convierte en un valor añadido que los fortalecerá como ciudadanos críticos y resilientes ante la proliferación de nuevas tecnologías en la era digital, en la que la IA cada vez ganará más protagonismo.

5. Bibliografía

- ADAMOPOULOU, E., y MOUSSIADES, L.**, «An Overview of Chatbot Technology», en I. Maglogiannis, L. Iliadis, E. Pimenidis (eds.), *Artificial Intelligence Applications and Innovations*. AIAI 2020, IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol. 584, 2020.
- DURAN, D., y MIQUEL, E.**, «Preparing Teachers for collaborative classrooms», en *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford University Press, 2019.
- DURAN, D., y MONEREO, C.**, *Entramat. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*, Horsori Editorial, 2021.
- FOLTÝNEK, T., y OTROS**, «Recommendations on the ethical use of Artificial Intelligence in Education», en *International Journal for Education Integrity*, núm. 19, 2023, art. 12.
- GIMPEL, H., y OTROS**, «Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education: A guide for students and lecturers», en *Hohenheim Discussion Papers in Business, Economics and Social Sciences*, núm. 2/2023, 2023.
- KASNECI, E., y OTROS**, «ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education», en *Learning and Individual Differences*, vol. 103, 2023, pág. 102274.

MONEREO, C., *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation*, Information Age Publishing, 2022.

SÁNCHEZ, A., ROBLES, S., Y PONS, J., «A gamification experience to improve engineering students' performance through motivation», en *Journal of Technology and Science Education*, vol. 7, núm. 2, 2017, págs. 150-161.

SÁNCHEZ-CABALLÉ, A., CELA-RANILLA, J., Y ESTEVE-MON, F., «Millenials vs Centennials: ¿diferentes formas de aprender?», en *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, Universidad de Sevilla, núm. 70, 2024, págs. 181-193.

TURULL, M., ALBERTÍ, E., Y PONS, E., *Manual de docencia universitaria*, Octaedro, Barcelona, 2020.

REPRESENTACIÓN DIALÓGICA DE ESCENARIOS JURÍDICOS PROFESIONALES COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO ACTIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO CIVIL¹

Santiago Robert Guillén

Grupo Innovadret

Profesor de Derecho civil

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN: Este trabajo presenta dos actividades prácticas implementadas en los seminarios de Derecho Civil III, en el marco del Modelo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ambas actividades integran metodologías activas basadas en la simulación jurídica y el aprendizaje experiencial. La innovación metodológica se fundamenta en el uso de modelos probabilísticos autorregresivos para representar interlocutores jurídicamente relevantes y reproducir en el aula dinámicas propias del ejercicio profesional.

SUMARIO: 1. MARCO INSTITUCIONAL Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO. 2. ACTIVIDADES DE SEMINARIO CON METODOLOGÍA ACTIVA EN DERECHO CIVIL. 2.1. Simulación de consultas jurídicas en el despacho profesional. 2.1.1. Representación de interlocutores mediante modelos autorregresivos. 2.1.2. Representación de escenarios jurídicos con múltiples personajes. 2.2. Simulación de juicios. 2.2.1. Estructura y diseño metodológico de la actividad. 2.2.2. Integración de modelos autorregresivos en la escenificación procesal. 3. EVALUACIÓN FORMATIVA. 3.1. Integración de modelos autorregresivos en el diseño y ajuste de casos prácticos. 4. CONSIDERACIONES FINALES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

¹ Este estudio se enmarca en el Proyecto de investigación I+D+i «EdU-InA: Políticas y Prácticas sobre la Inteligencia Artificial Generativa en la educación universitaria» (PID2023-149069OA-I00).

1. Marco institucional y planteamiento metodológico

El Modelo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona (en adelante, UAB) se organiza en torno a clases magistrales y seminarios prácticos en grupos reducidos, con un enfoque que favorece la participación activa del estudiantado, la conexión entre docencia y ejercicio profesional y la integración de nuevas tecnologías. En este marco, en los seminarios prácticos de la asignatura Derecho Civil III se han incorporado herramientas basadas en modelos generativos autorregresivos (en adelante, LLM) como parte del proyecto de innovación docente titulado «Aprendizaje activo del Derecho civil mediante la simulación de juicios y debates académicos en el aula con el apoyo auxiliar de herramientas LLM como ChatGPT», desarrollado durante el curso 2023/2024. Se presentan a continuación dos de las actividades implementadas en el marco de dicho proyecto, que han seguido desarrollándose desde entonces y que, además, han sido reproducidas en otras asignaturas.

2. Actividades de seminario con metodología activa en Derecho Civil

2.1. Simulación de consultas jurídicas en el despacho profesional

La actividad pretende reproducir un modelo simulado de ejercicio profesional, en el cual el jurista recibe una consulta, la analiza de forma autónoma y, posteriormente, colabora con otros compañeros y compañeras para elaborar una respuesta estratégica jurídicamente justificada. Esta dinámica tiene por finalidad el desarrollo progresivo de competencias esenciales para el ejercicio de la profesión, tales como la capacidad de análisis jurídico, la argumentación estructurada, la deliberación colectiva y la exposición oral ante terceros.

En una primera fase, el estudiantado recibe un supuesto de hecho elaborado por el profesorado, que plantea una situación jurídica sin formular preguntas explícitas, con el objetivo de estimular la identificación autónoma de las cuestiones jurídicas relevantes y la selección de las normas aplicables. El caso puede integrar elementos directamente vinculados con el programa de la asignatura, así como conocimientos adquiridos en asignaturas previas de Derecho civil.

Cada estudiante dispone de un tiempo limitado de quince minutos para realizar un análisis individual del supuesto, formular una propuesta preliminar de respuesta y entregarla al docente. Esta fase permite valorar la capacidad

analítica individual, establecer una línea de base sobre el nivel competencial al inicio del curso y medir su evolución a lo largo del mismo.

En una segunda fase, los estudiantes se organizan en equipos de cuatro o cinco miembros, que operan bajo la ficción de constituir despachos jurídicos profesionales. El objetivo es consensuar una estrategia común que permita ofrecer una solución técnicamente fundada al caso planteado. Una vez concluido el tiempo de deliberación, uno o varios portavoces de cada grupo (rotativos a lo largo del curso, de modo que todos los integrantes asuman dicho rol al menos en una ocasión) presentan oralmente el análisis realizado y la estrategia adoptada, con el respaldo de sus compañeros y compañeras. Las exposiciones se desarrollan en un formato abierto, en el que tanto el profesorado como el resto de grupos pueden formular preguntas, objeciones o comentarios críticos, fomentando así la coevaluación y la autoevaluación.

Al término de la actividad, cada grupo debe entregar al profesorado un documento escrito que recoja de forma sintética las líneas generales de la estrategia adoptada. En función de la naturaleza del caso planteado, el producto final podrá consistir, alternativamente, en un informe jurídico, una carta de respuesta, un borrador de alegaciones u otro documento técnico-jurídico ajustado al contexto del supuesto. Según la planificación docente, el documento podrá entregarse en una sesión posterior, dentro del plazo que se determine al efecto.

2.1.1. Representación de interlocutores mediante modelos autorregresivos

Durante la segunda fase de la actividad puede incorporarse el uso de modelos de lenguaje autorregresivos (LLM), que asumen el rol de cliente o cliente en la consulta jurídica simulada. Cada grupo debe disponer de un dispositivo con conexión a internet y acceder, en este caso, a Copilot, integrado en el entorno Microsoft 365 proporcionado por la UAB. La interacción con el modelo se lleva a cabo mediante un *prompt* inicial, entendido como la instrucción o conjunto de instrucciones redactadas en lenguaje natural para guiar la respuesta del LLM², facilitado previamente por el profesorado a través del Campus Virtual. El *prompt* ha sido diseñado para recrear una situación de asesoramiento jurídico en la que el cliente ficticio, representado por el LLM, no solo plantea sus dudas legales, sino que expresa también reacciones emocionales verosímiles en el marco del conflicto descrito, con el objetivo de aproximar la experiencia a una interacción profesional realista.

2 CHEN, B. y otros, «Unleashing the potential of prompt engineering for large language models: A comprehensive review», en *Patterns*, vol. 5, núm. 6, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2025.101260>.

La interacción parte de un supuesto de hecho común, elaborado por el profesorado y transcrita en el propio *prompt*. No obstante, dada la naturaleza probabilística de los modelos de lenguaje, que generan contenido a partir de patrones lingüísticos y contextuales³, el LLM puede incorporar, dentro de los márgenes definidos por el *prompt*, hechos adicionales verosímiles y coherentes con el material inicial. Esta dinámica conduce a una evolución diferenciada del caso en cada grupo, ya que las respuestas del modelo dependen de las preguntas formuladas por el estudiantado y pueden introducir variaciones relevantes en el desarrollo del escenario. Esta variabilidad exige una lectura crítica de los nuevos elementos que emergen durante la interacción, así como una revisión constante de la coherencia interna, la pertinencia jurídica y la solidez argumentativa de la estrategia adoptada.

Además, la posibilidad de adjuntar documentación (en formato PDF, imagen JPEG u otros compatibles) que el modelo puede examinar desde el rol que interpreta, permite enriquecer sustancialmente la dinámica de la actividad.

El *prompt* inicial puede seguir un formato similar al siguiente:

«Actúa como una persona que acude a una consulta legal con un problema que le afecta profundamente. Yo seré el abogado. Tu objetivo es expresar tus inquietudes desde un estado emocional de ansiedad moderada a alta, comenzando con un tono de malestar e irritación. No tienes conocimientos jurídicos adelantados o pides aclaraciones sobre términos con consecuencias graves, aunque ocasionalmente podrás plantear dudas sobre asuntos más cotidianos.

Adopta una identidad desde el comienzo de la interacción y manténla constante durante toda la conversación. Caracterízate de forma natural y realista, reflejando emociones y actitudes coherentes con el contexto del caso, sin incorporar estereotipos ni limitaciones culturales o de género. Regla esencial: no debes abandonar al personaje bajo ninguna circunstancia.

Comenzarás con una ansiedad moderada centrada en el problema principal, y tu estado emocional evolucionará en función de la calidad de las respuestas del abogado: disminuirá con explicaciones claras y empáticas, generando alivio o reconocimiento; aumentará paulatinamente si las respuestas son imprecisas, contienen tecnicismos no explicados o evidencian indicios de inseguridad profesional. Tu ansiedad, frustración y dudas se manifestarán mediante la repetición selectiva de términos jurídicos inquietantes, preguntas sobre posibles graves consecuencias y peticiones de confirmación. Esta reacción será más pronunciada en situaciones con plazos inminentes o implicaciones legales significativas, y menor en cuestiones de menor complejidad o impacto rutinario.

3 O'CONNOR, J. M., y ANDREAS, J., «What context features can transformer language models use?», en *Proceedings of the 59th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 2021. <https://doi.org/10.18653/v1/2021.acl-long.70>.

Mantendrás siempre un tono emocional coherente con la situación descrita, evitando respuestas excesivamente dramáticas o desproporcionadas.

A medida que avance la conversación, recordarás los términos legales ya explicados, conectarás información nueva con la previa y demostrarás una progresiva comprensión, sin dejar de mostrar una preocupación basal. Cada intervención tuya será breve (4-5 frases) y alternará entre preguntas directas, expresiones de duda y reformulaciones de lo que hayas entendido después de recibir explicaciones complejas. Podrás reiterar términos legales inquietantes o dudas relevantes, pero con frecuencia moderada para evitar interferir en la fluidez de la interacción.

Nunca dirás "no lo sé", "no lo recuerdo", "no lo tengo claro" ni responderás con evasivas. Si se te pregunta por un dato no explicitado en el caso, lo construirás con coherencia.

Si se te solicita, podrás transcribir de memoria una cláusula contractual o parte de la documentación pertinente, reproduciéndola de forma literal y sin interpretarla.

A continuación, se proporciona la información relevante del caso: [...].

El contenido del *prompt* incluye una secuencia de restricciones discursivas que no solo definen el personaje simulado, sino que regulan expresamente su forma de intervención, la estructura de los enunciados, la extensión de las respuestas y su dependencia del contexto. Esta configuración permite que la generación del modelo permanezca dentro de un marco controlado, con intervenciones breves, reactivas y condicionadas exclusivamente por las acciones del estudiantado.

Debido a su arquitectura de entrenamiento, los modelos autorregresivos generativos como Copilot o ChatGPT están optimizados para ofrecer respuestas útiles, completas y cooperativas, y esta disposición se deriva de su diseño funcional generalista, basado en técnicas de refuerzo con retroalimentación humana (*Reinforcement Learning from Human Feedback*) y orientado a maximizar la utilidad percibida por el usuario⁴. Como resultado, estos modelos tienden de forma predeterminada a adoptar un comportamiento proactivo, anticipando soluciones, formulando recomendaciones o ampliando el alcance de las preguntas, incluso en ausencia de una solicitud explícita.

En una simulación jurídica como la aquí descrita, esta inclinación puede resultar problemática, en la medida en que propicia que el modelo asuma el rol de un agente resolutivo, desdibujando así los contornos del personaje asignado. Por este motivo, el *prompt* se formula como una estructura estrictamente restrictiva, destinada a contrarrestar esa tendencia colaborativa y asegurando que el modelo permanezca ceñido al rol que le ha sido atribuido.

4 WHITE, A. y otros, «A framework for mitigating malicious RLHF feedback in LLM training», en *Scientific Reports*, vol. 15, 2025. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-92889-7>.

Una instrucción común a todos los *prompts* utilizados en la actividad consiste en prohibir expresamente respuestas evasivas del tipo «no lo sé» o «no lo recuerdo». Esta restricción responde a un patrón recurrente en el comportamiento de los LLM, que tienden a evitar afirmaciones comprometidas mediante fórmulas ambiguas, negativas preventivas o declaraciones de ignorancia. Con el fin de, en la medida de lo posible, garantizar la continuidad de la interacción y favorecer su densidad argumentativa, el modelo es instruido para generar respuestas completas incluso cuando los datos requeridos no figuren de forma explícita en el supuesto. En tales casos, el *prompt* activa una instrucción de «construcción coherente», que autoriza al modelo a introducir inferencias plausibles dentro de los márgenes definidos por el profesorado. Esta expansión inferencial controlada permite complejizar el caso sin comprometer su verosimilitud ni desbordar el marco original, manteniendo así tanto la consistencia narrativa como el valor pedagógico de la simulación.

Por otra parte, con el fin de contextualizar adecuadamente el uso de esta tecnología, al inicio del curso se proporciona al estudiantado una introducción sintética sobre los LLM, sus principales limitaciones y los criterios fundamentales para interpretar críticamente sus respuestas. A lo largo del semestre, se abordan también cuestiones relativas a los sesgos recurrentes y a los patrones lingüísticos o culturales que pueden estar presentes en los *corpus* de entrenamiento utilizados en la construcción del modelo⁵, con el objetivo de consolidar un uso técnicamente informado y jurídicamente responsable.

Asimismo, la eventual aparición de lo que se conoce como *alucinaciones*, es decir, respuestas erróneas o *ficticias* generadas por el modelo (Farquhar *et al.*, 2024), se convierte, en este contexto, en una oportunidad pedagógica para confrontar los materiales generados por el LLM con los estándares de rigor y coherencia exigibles en el análisis jurídico.

Al finalizar la práctica, cada grupo debe remitir al profesorado, por correo electrónico, el documento elaborado como resultado de la tarea (informe jurídico, carta de respuesta, alegaciones u otro documento técnico-jurídico), y el registro íntegro de la conversación mantenida con el modelo. Esta documentación adicional permite al docente analizar con mayor profundidad la evolución del caso, la coherencia de la estrategia adoptada, el grado de adaptación al comportamiento del interlocutor simulado y la capacidad del grupo para detectar sesgos, contradicciones o desviaciones introducidas durante la interacción.

5 Hu, T. y otros, «Generative language models exhibit social identity biases», en *Nature Computational Science*, vol. 5, 2025, págs. 65-75. <https://doi.org/10.1038/s43588-024-00741-1>.

2.1.2. Representación de escenarios jurídicos con múltiples personajes

En esta variante metodológica se plantea una simulación jurídica de mayor complejidad, en la que el LLM deja de asumir exclusivamente el rol de cliente para representar, de forma simultánea, múltiples identidades correspondientes a los diversos actores implicados en el conflicto jurídico. La actividad se organiza a partir de un supuesto de hecho, de extensión variable, ambientado en una situación con pluralidad de partes, intereses contrapuestos y sujetos intervenientes, incluyendo, entre otros, al cliente, a las partes contrarias, a testigos y a posibles terceros afectados.

A través del Campus Virtual, el profesorado pone a disposición del estudiantado una serie de *prompts* que contienen las instrucciones necesarias para configurar el comportamiento del modelo de acuerdo con el perfil de cada personaje. Cada grupo abre en el navegador tantas *pestañas* como personajes intervienen en el caso, ejecutando en cada una instancia independiente del modelo con el *prompt* correspondiente. Este procedimiento, basado en la utilización paralela de varias instancias del LLM, permite a los equipos interactuar de forma individualizada con cada personaje, gestionar autónomamente el ritmo de la actividad, así como mantener la coherencia narrativa de cada interlocutor.

Por lo general, la interacción no sigue una secuencia predeterminada, de modo que cada grupo decide a quién consultar, en qué momento y con qué finalidad, adaptando su estrategia en función de la evolución fáctica y argumentativa del caso. No obstante, en algunos supuestos, el desarrollo puede iniciarse con una fase común (como, por ejemplo, una reunión inicial con un representante de la administración pública u otro actor clave) cuando así lo requiera el diseño del supuesto. Esta introducción compartida puede actuar como punto de partida narrativo y facilitar una mínima estructuración del inicio, sin condicionar el desarrollo autónomo posterior.

A continuación, se presenta un ejemplo de supuesto de hecho diseñado para aplicar esta metodología:

«El día 13 de mayo de 2018, Marta, guitarrista profesional y profesora de solfeo en la ESMUC de Barcelona, compró una guitarra del gran lutier español Santos Hernández a un conocido guitarrista afincado en Girona, Jean Pierre, por un importe de 95.000 euros. Jean Pierre le aseguró que era «una Santos Hernández», y en la etiqueta de la guitarra constaba: "Construida en el taller de Santos Hernández – Luthier. 1926. Madrid. Aduana, 27".

Semanas antes de formalizar la compraventa, Marta visitó en varias ocasiones la casa de Jean Pierre. En esas visitas, Jean Pierre le mostró la guitarra, que ella pudo tocar, y también le enseñó un catálogo original del año 1978, de la Feria Internacional de la Guitarra organizada por el Conservatorio Municipal de Música de Barcelona, donde aparecía una fotografía de la guitarra y un texto de Joan

Martí Trepat –reconocido historiador del arte– que indicaba: «La guitarra fue construida en Madrid por el famoso guitarrero Santos Hernández Rodríguez, en el año 1926».

En el año 1996, Jean Pierre había adquirido la guitarra a Javier de Torres, conocido coleccionista de instrumentos musicales y propietario de la empresa Instrumentos De Torres, S.A., también de Barcelona y bien conocida por su relevancia entre los músicos de Cataluña, dedicada a la compraventa de instrumentos antiguos. Esta empresa y Jean Pierre formalizaron el contrato de compraventa ante notario, por un importe de 6.000.000 de pesetas, y en el acta de manifestaciones consta la confirmación del Sr. De Torres de que la guitarra que vendía a Jean Pierre "era la de la fotografía del catálogo de 1978", que también le entregó en dicho acto y que ahora Jean Pierre muestra a Marta.

En la actualidad, el Sr. De Torres ha fallecido, y la empresa, que continúa con la misma actividad, está gestionada por sus dos hijas.

En diciembre de 2024, Marta decidió finalmente abandonar Barcelona, algo que ya venía valorando desde la pandemia. Lamentablemente, desde el mes de abril su contrato de trabajo había sido suspendido, y los escasos ingresos que percibía no le permitían asumir un gasto relevante. En cualquier caso, acabó encontrando una oportunidad, según ella inmejorable, de una vivienda en Peralada por 146.600 euros, y contactó con la empresa inmobiliaria Niuviu para informarse.

La cordialidad recibida y su deseo de abandonar la ciudad hicieron que Marta se decidiera y propusiera a la inmobiliaria pagar parte del precio mediante una dación en pago de "la Santos Hernández". A la vendedora, Niuviu, le pareció aceptable, aunque condicionó la aceptación a la certificación de autenticidad y valoración de la guitarra por parte de la empresa multinacional FineArt, especialista en este tipo de cuestiones, y Marta mostró su conformidad.

El día 12 de marzo de 2025, FineArt contactó con Marta para comunicarle su informe pericial, en el que se establecía lo siguiente:

"En nuestra opinión, la guitarra sometida a examen de autenticidad no es obra del lutier Santos Hernández Rodríguez ni data del año 1926. Su construcción es más reciente, aproximadamente entre los años 1940 y 1950, y posiblemente fue construida por un discípulo del maestro Hernández en su taller. Se estima su valor entre 8.000 y 9.000 euros".

Marta solicita vuestro asesoramiento jurídico.».

Aunque este caso concluye con una solicitud de asesoramiento jurídico, no incorpora ninguna pregunta explícita ni instrucción resolutiva directa. Corresponde, por tanto, al estudiantado identificar de forma autónoma los problemas jurídicos relevantes a partir del análisis del supuesto y de la interacción con los distintos personajes implicados. En este caso práctico concreto, el *prompt* correspondiente al personaje de Marta podría tener la siguiente formulación:

«Interpreta a Marta, guitarrista profesional y profesora de solfeo. Estás hablando con tu abogado de confianza, a quien has acudido para que te asesore sobre la compra de una guitarra y las posibles acciones jurídicas relacionadas con este caso.

Solo debes hablar como Marta. No interpretes el papel del abogado. No actúes como narradora. No explicas los hechos espontáneamente: solo respondes las preguntas que te formula él.

Tu personalidad es la siguiente:

- Inteligente, articulada y precisa: tienes muy buena memoria de los hechos.
- Colaboradora pero emocionalmente afectada: puedes mostrar dudas, frustración o ansiedad, pero hablas con claridad.
- Si te explican términos jurídicos (error, dolo, vicio del consentimiento...), al principio te sorprenden, pero los vas comprendiendo, e incluso puedes reformularlos con tus propias palabras.

- Nunca dices "no lo sé", "no lo recuerdo", "no lo tengo claro" ni das evasivas. Si te preguntan por un detalle que no aparece explícitamente en el caso, lo construyes con coherencia.

- En tus respuestas no haces siempre preguntas: te centras en responder.

Si te piden que transcribas los contratos o parte de ellos, lo haces. La transcripción del contrato debe ser completa y extensa, con todo tipo de detalles, realista, incluyendo direcciones completas, datos personales (inventa apellidos), todas las cláusulas (mínimo 10 cláusulas, cada una de entre 2 y 4 frases como mínimo), y la documentación adjunta. La normativa aplicable es [...]

Hechos que conoces y no puedes contradecir: "El día 13 de mayo de 2018, Marta [...]"».

Los prompts asignados a los distintos personajes responden a un diseño estructural común, orientado a configurar en cada uno de ellos una identidad cerrada, coherente y sostenida a lo largo de toda la interacción. Esta configuración busca que el personaje actúe desde una perspectiva subjetiva constante, en primera persona, con una actitud reactiva y no narrativa.

En aquellas actividades que requieren la elaboración de documentación técnica (como contratos, correos electrónicos, actas o informes), el *prompt* puede habilitar al personaje para que la genere de forma detallada y completa. Sin embargo, dado que cada personaje se ejecuta en una instancia independiente del modelo, la producción simultánea de versiones divergentes de un mismo documento comprometería la coherencia del caso.

Por este motivo, debe establecerse un equilibrio funcional entre los *prompts*, asignando de manera inequívoca a un único personaje la facultad de producir determinados documentos, que posteriormente podrán ser compartidos con los demás. No existe inconveniente, por ejemplo, en que un documento generado por un personaje (como un contrato) sea presentado ante otro (como la parte contraria o un tercero), pero la generación inicial debe permanecer bajo control para evitar inconsistencias formales que comprometan la solidez jurídica de la simulación. Esta restricción adquiere especial relevancia cuando se trata de piezas documentales centrales para la resolución del caso.

Un ejemplo de esta previsión puede observarse, por ejemplo, en el *prompt* correspondiente al personaje de Jean Pierre:

«Interpreta a Jean Pierre, guitarrista afincado en Girona. Te harán preguntas relacionadas con la venta de una guitarra a Marta.

Solo debes hablar como Jean Pierre. No interpretes a ninguna otra persona. No actúes como narrador. No escribas un diálogo ficticio.

Tu personalidad es la siguiente:

- Eres una persona muy inteligente, con gran capacidad para recordar hechos, datos y detalles.

- Te tomaste muy en serio tu responsabilidad como vendedor y tienes una memoria nítida de todo lo que hiciste, dijiste, mostraste o leíste.

- Eres capaz de inventar detalles concretos (documentos, conversaciones, opiniones, impresiones), siempre que no contradigan el texto literal del caso.

- Nunca respondes "no lo sé", "no lo recuerdo", "no lo tengo claro" ni das evasivas. Si no consta un hecho, lo construyes con lógica y coherencia narrativa.

- Aceptas las preguntas con deportividad, pero si consideras que se te cuestiona injustamente, respondes con firmeza y claridad.

- Hablas con elegancia, orden y concreción.

Si te preguntan por el contenido literal del contrato de compraventa de la guitarra, respondes que no lo recuerdas exactamente, ya que hace muchos años, y no conservas la documentación. En cualquier caso, sabes que Marta guarda una copia, ya que hablasteis de ello recientemente. [...]

Hechos que conoces y no puedes contradecir: El día 13 de mayo de 2018, Marta [...].».

La utilización de LLM permite replicar con notable fidelidad determinadas dinámicas de incertidumbre, contradicción y negociación características del ejercicio profesional. Cada personaje, evoluciona de forma distinta en función de las preguntas formuladas, de la estrategia adoptada por cada grupo y del contexto generado durante la conversación. En consecuencia, aun tratándose técnicamente del mismo personaje, su comportamiento, el grado de detalle que ofrece, la secuencia de hechos y la argumentación que revela pueden diferir significativamente entre grupos. Esta singularización no responde a una variabilidad arbitraria, sino que constituye una manifestación directa del entorno tecnológico que estructura la actividad, y permite generar una experiencia inmersiva diferenciada sin comprometer la coherencia interna del caso ni la unidad funcional del ejercicio, algo hasta ahora difícilmente alcanzable en una práctica convencional en el aula.

2.2. Simulación de juicios

2.2.1. Estructura y diseño metodológico de la actividad

Las simulaciones de juicio se inscriben en la misma lógica metodológica que el resto de actividades del curso, basada en la asunción de un rol, la

actuación dentro de un marco predefinido y la intervención jurídica desde una posición determinada. En este caso, sin embargo, la interacción viene condicionada por las reglas del proceso, que regulan los turnos, los límites y las posibilidades de intervención, y exigen, además, una coordinación argumentativa más estricta, el uso táctico del tiempo, el dominio del lenguaje procesal y capacidad para sostener la estrategia jurídica en condiciones de contradicción formal.

Al inicio del curso, se proporciona al estudiantado una guía detallada de la actividad, que incluye las instrucciones para el desarrollo de la simulación, la distribución de roles, el orden de intervención y los principios que rigen la actuación de las partes y del tribunal. La guía incorpora, asimismo, un guion procesal con los formalismos esenciales y una plantilla orientativa para la redacción de la sentencia. Dicho guion está pensado para estudiantes de los primeros cursos de Derecho y puede seguirse de forma literal durante la simulación, bajo supervisión docente. La guía establece también los medios de prueba admisibles, junto con los criterios de pertinencia, modalidad de proposición y práctica, y condiciones de admisibilidad. Las intervenciones están sujetas a un tiempo limitado, aplicándose penalizaciones en caso de superaciones injustificadas. El modelo procesal adoptado se inspira en el procedimiento laboral, que, por su carácter concentrado y oral, resulta idóneo para simular íntegramente el desarrollo del proceso en una sola sesión docente.

Cada simulación cuenta con nueve estudiantes en roles predefinidos: seis como representantes de las partes en litigio y tres como integrantes del tribunal. El resto del grupo actúa como observador crítico, con una función activa al término de la sesión, orientada al análisis del desarrollo y a la coevaluación. Los roles se asignan por sorteo con la antelación suficiente para que los equipos puedan preparar el caso facilitado por el profesorado. A lo largo del curso, los roles se rotan, de modo que todo el estudiantado pase por cada una de las funciones previstas.

2.2.2. Integración de modelos autorregresivos en la escenificación procesal

El uso de LLM en esta actividad puede iniciarse en las semanas previas a la simulación, mediante la metodología de las consultas en el despacho, en las que el cliente virtual adopta el rol de parte litigante o, en su caso, de testigo.

En el contexto de la simulación de juicio, la integración de LLM ha demostrado ser especialmente adecuada durante los interrogatorios de parte, testificiales y periciales. Estas intervenciones permiten que el modelo despliegue su capacidad generativa de forma controlada y con un alto grado de verosimilitud, introduciendo matices, contradicciones o reformulaciones que enriquecen la interacción sin comprometer la coherencia del caso.

Por el contrario, la incorporación de un LLM en el rol de juez o jueza presenta, en la actualidad, limitaciones técnicas que inciden directamente en la viabilidad de su participación activa durante la vista. Los modelos actuales no actúan con autonomía funcional y requieren recibir toda la información de forma estructurada y previa, lo que obliga a interrumpir constantemente la dinámica del juicio para introducir datos, reformular intervenciones o adaptar manualmente la secuencia. Esta dependencia externa impide que el modelo actúe como un sujeto procesal con iniciativa propia, dificultando la continuidad, la espontaneidad y el control narrativo de la sesión.

Ello no obsta para que se hayan explorado durante el curso usos complementarios, como la generación automática de resoluciones que sirvan como objeto de análisis crítico. Pero en la estructura actual de la actividad aquí descrita, la intervención del modelo se ha limitado a los personajes interrogados, al ser su rendimiento más estable, realista y funcional.

A continuación, se presenta una propuesta de *prompt* para configurar el modelo LLM en el rol de parte litigante:

«Adopta el papel de Marta, guitarrista profesional y profesora de solfeo. Compareces como parte demandada en un juicio relacionado con la compraventa de una guitarra.

A continuación, se te formularán preguntas relacionadas con los hechos que se te proporcionarán. Debes responder de forma coherente con esa información, pudiendo añadir detalles verosímiles que refuercen tu posición, siempre que resulten compatibles con la lógica del caso.

Tu tono es directo y con irritación contenida, como quien considera que el interrogatorio es innecesario o abusivo. Esta actitud debe reflejarse en el estilo de tus respuestas, sin agresividad explícita. Responde en primera persona. No expliques hechos si no se te han preguntado. No formules preguntas por iniciativa propia. No salgas nunca del personaje.

Mantén tus intervenciones concisas, de un máximo de 4 a 5 frases por respuesta.

Si se te interroga sobre un documento (contrato, correo, informe...), puedes reproducirlo de memoria de forma verosímil y completa, según cómo lo recuerdas como parte interesada. No digas nunca "no lo sé" o "no lo recuerdo": si el dato no aparece expresamente en el caso, constrúyelo con lógica.

Hechos que conoces y no puedes contradecir: [...]».

Otro ejemplo de *prompt* es el que configura la intervención del perito que comparece para responder a las preguntas formuladas por las partes en relación con un informe técnico previamente incorporado al procedimiento y su participación consiste en defender, contextualizar o matizar técnicamente el contenido del informe, en función del interrogatorio al que sea sometido.

Este documento puede integrarse en la simulación bien mediante su transcripción íntegra en el cuerpo del *prompt*, bien como archivo adjunto en formato PDF o imagen, accesible desde la misma instancia del LLM.

El *prompt* utilizado en este caso puede ser similar al siguiente:

«Interpreta al responsable técnico de la empresa FineArt que firmó o supervisó el informe pericial sobre la guitarra, entregado en marzo de 2025. Este informe forma parte de la prueba documental del juicio y se encuentra adjunto en esta misma instancia en formato PDF.

Compareces en juicio para responder a las preguntas que se te formulen sobre el contenido y la metodología del informe.

Habla exclusivamente como este personaje. No adoptes ningún otro rol. No hagas intervenciones espontáneas ni expliques hechos no preguntados. Limítate a responder en primera persona a las preguntas que recibas.

Tu perfil:

- Profesional técnico con alto nivel de especialización en autenticación y tasación de instrumentos musicales antiguos.

- Seguridad en tus conclusiones, pero con rigor técnico y actitud científica.

- Capacidad de explicar términos complejos de forma clara ante interlocutores no expertos.

No utilices respuestas evasivas como "no lo sé", "no me consta" o "no lo recuerdo". Si se te pregunta sobre datos no incluidos directamente en el informe, puedes inferirlos de forma verosímil, aplicando tu conocimiento técnico (materiales, numeraciones, varetajes, firmas, etiquetas, barnices, documentación histórica, etc.).

Haz referencia directa al contenido del informe adjunto si se te solicita que aclares o amplíes fragmentos del mismo, pero no redactes un nuevo informe ni reformules sus conclusiones.

Tus respuestas deben ser breves, entre 3 y 5 frases, salvo que expresamente se te indique que desarrolles más.

Hechos que conoces y no puedes contradecir: [...]».

En lo que respecta al desarrollo técnico de la vista, el profesorado activa una instancia del LLM, proyectada en pantalla, e introduce el *prompt* correspondiente para configurar el rol procesal asignado. Durante la interacción, se facilita la participación del estudiantado mediante la transcripción de las preguntas en el chat o, en su caso, a través del reconocimiento de voz integrado en la herramienta, lo que permite una experiencia más inmersiva y ajustada a la dinámica real de un interrogatorio judicial.

3. Evaluación formativa

La evaluación en los seminarios es continua y se articula mediante rúbricas diferenciadas para cada actividad, en consonancia con los resultados de aprendizaje definidos en la guía docente. En las actividades analizadas en este trabajo, dichas rúbricas incorporan criterios que permiten valorar tanto la producción jurídica final como la coherencia del proceso argumentativo seguido, la calidad técnica de los documentos elaborados, la adecuación

de las decisiones adoptadas al rol procesal asumido y la gestión estratégica de la información, incluida la interacción con los personajes generados mediante LLM.

Las rúbricas se publican en el Campus Virtual al inicio del curso, junto con las guías de cada actividad, de modo que el estudiantado dispone desde el primer momento de los criterios de evaluación, lo que favorece la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje⁶, así como la planificación progresiva del rendimiento individual y colectivo.

El sistema de evaluación establece cuatro niveles con equivalencia numérica: el nivel A corresponde a una calificación entre 9,0 y 10,0; el nivel B, entre 7,0 y 8,9; el nivel C, entre 5,0 y 6,9; y el nivel D, entre 0,0 y 4,9. Cada semana, el estudiantado recibe una calificación orientativa, tanto individual como grupal, acompañada de un comentario personalizado con el objetivo de facilitar la mejora continua. Este sistema permite identificar fortalezas y aspectos susceptibles de revisión, y proporciona al profesorado información para ajustar las sesiones a las necesidades del grupo. Asimismo, la evaluación continua no se limita a estos resultados parciales, sino que se centra en la progresión global de cada estudiante, de modo que una calificación inicial baja no impide alcanzar la máxima nota si se acredita una evolución positiva a lo largo del curso.

Si bien la explicitación de los criterios y su estructuración en rúbricas proporcionan al estudiantado un marco para autorregular su aprendizaje, ello no elimina por completo la dimensión interpretativa en su aplicación⁷ de manera que, para reforzar la coherencia y reducir la variabilidad evaluativa, el equipo docente de los grupos de seminario mantiene reuniones periódicas en las que se revisan intervenciones individuales y se adoptan criterios comunes de evaluación. En relación con ello, todas las intervenciones orales del estudiantado que forman parte de las actividades evaluables se graban con finalidades estrictamente académicas, a fin de posibilitar su revisión posterior cuando resulte necesario.

El análisis de las evidencias recogidas ha confirmado que la participación en los seminarios repercute positivamente en los resultados del examen teórico, especialmente en lo relativo a los contenidos trabajados en las sesiones prácticas. En nuestra asignatura, la incorporación de una prueba teórica a mitad del semestre ha permitido constatar de forma sistemática esta correlación. Esta evaluación intermedia facilita la conexión entre el trabajo prá-

6 BLACK, P., y WILLIAM, D., «Developing the theory of formative assessment», en *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, núm. 1, 2009, págs. 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

7 BLOXHAM, S. y otros, «Let's stop the pretence of consistent marking: Exploring the multiple limitations of assessment criteria», en *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 41, núm. 3, 2016, págs. 466-481. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024607>.

tico del aula y la evaluación teórica final, y permite ajustar el diseño de los seminarios para reforzar su coherencia con los contenidos teóricos del curso.

El sistema de evaluación se revisa cada año a partir del análisis de las evidencias acumuladas y del *feedback* recogido al finalizar el curso.

3.1. Integración de modelos autorregresivos en el diseño y ajuste de casos prácticos

El uso de LLM puede integrarse también como herramienta de apoyo al profesorado para verificar si una actividad práctica concreta permite evaluar, de forma justificada, los resultados de aprendizaje definidos en la guía docente.

Mediante un *prompt* como el que se presenta a continuación a modo de ejemplo, es posible introducir tanto los elementos curriculares de la asignatura como el texto íntegro de la actividad práctica, a fin de comprobar su correspondencia. A partir de estas dos entradas, el modelo identifica las competencias y resultados de aprendizaje pertinentes, justifica su vinculación con la actividad y permite, en su caso, elaborar una propuesta de rúbrica alineada con la guía. Evidentemente, este procedimiento no reemplaza el juicio académico del profesorado, pero ofrece una vía sistemática que facilita el análisis de coherencia entre diseño, ejecución y evaluación, reforzando la trazabilidad pedagógica de las actividades formativas:

«Eres especialista en diseño curricular y evaluación de competencias en el ámbito jurídico. Dispones de:

- 1) El PDF adjunto con una guía docente.
- 2) La actividad práctica que el usuario facilita inmediatamente después, entre los delimitadores:

<<<ACTIVIDAD_PRÁCTICA_INICIO

...(texto de la actividad)...

ACTIVIDAD_PRÁCTICA_FIN>>>

Tu objetivo es doble y debes basarte exclusivamente en la información procedente de la guía y en la actividad proporcionada:

I. IDENTIFICACIÓN PREVIA

1. Extrae todas las competencias (específicas y generales/transversales) y todos los resultados de aprendizaje (RA) explícitos en la guía.
2. Analiza cuáles de esos elementos se adecúan a la actividad práctica (entre <<<ACTIVIDAD_PRÁCTICA_INICIO ... FIN>>>).
3. Presenta un listado numerado con:
 - Código o denominación oficial (exactamente como aparece).
 - Enunciado completo.
 - Breve justificación de la pertinencia.
4. Si algún RA o competencia carece de correspondencia evidente, indica «Falta correspondencia» y describe la incidencia.

II. DISEÑO DE RÚBRICA DE EVALUACIÓN

1. Construye criterios estrictamente alineados con los elementos seleccionados.
2. Cada criterio debe incluir:
 - A. Título descriptivo del aspecto evaluado.
 - B. Tres niveles Alto (excelente) / Medio (satisfactorio) / Bajo (insuficiente).
 - C. Descripciones observables, medibles y con terminología jurídica precisa.
 - D. Referencia explícita al código de competencia y/o RA que justifica el criterio.
3. Prohíbe generar criterios sin respaldo documental.
4. Si la guía no especifica peso o instrumento de evaluación, escribe «no consta» en la columna Observaciones.

III. FORMATO DE ENTREGA (Markdown)

- A. Listado de competencias y RA aplicables:

Nº Código Enunciado completo Justificación de pertinencia
----- ----- ----- -----

- B. Rúbrica de evaluación:

Criterio de evaluación Dominio alto (excelente) Dominio medio (satisfactorio)
Dominio bajo (insuficiente) Comp./RA vinculados Observaciones

IV. VERIFICACIÓN E INTERACCIÓN

- Asegúrate de que cada competencia y RA aparezcan, al menos, una vez en la rúbrica.
- Si detectas lagunas o incoherencias, detén la generación y solicita aclaración al usuario antes de continuar».

Este prompt delimita las capacidades del modelo, restringiendo su actuación a los documentos y a la información proporcionados por el profesorado. En una primera fase, analiza la guía docente para identificar las competencias y los resultados de aprendizaje relacionados con el caso práctico, siempre a partir de su formulación literal y sin incorporar elementos externos. En una segunda fase, construye una rúbrica basada únicamente en dichos elementos, estructurada en niveles de logro diferenciados.

El funcionamiento del modelo queda sometido a una serie de restricciones explícitas: se excluye cualquier inferencia no justificada, se exige una correspondencia verificable entre entradas y salidas, y se condiciona la ejecución a la coherencia interna de los documentos analizados. De este modo, no genera contenido nuevo ni modifica el existente, sino que reorganiza la información disponible con el fin de establecer una relación estructurada entre los objetivos formativos, la actividad planteada y sus posibles criterios de evaluación.

El resultado proporciona al profesorado una herramienta para verificar si una actividad práctica concreta activa efectivamente las competencias y resultados definidos en la guía docente, identificar sus correspondencias justificadas y disponer de una base para la elaboración de rúbricas ajustadas a los objetivos de la asignatura. Esta información puede emplearse para planificar, revisar o documentar el diseño de la actividad.

Para el estudiantado, permite explicitar de forma clara la relación entre las tareas requeridas, los criterios de evaluación aplicables y los objetivos

de aprendizaje vinculados, lo que facilita una orientación más consciente del trabajo académico y refuerza la comprensión del marco formativo de la asignatura.

Asimismo, entre otras posibles aplicaciones, esta tecnología puede utilizarse para generar casos prácticos directamente a partir de una fuente jurídica concreta y de un conjunto de competencias y resultados de aprendizaje definidos en la guía docente de la asignatura. Esta funcionalidad se ilustra en el siguiente *prompt*:

«Actúas como diseñador de recursos didácticos para el Grado en Derecho.

Necesitarás dos insumos:

1) FUENTE JURÍDICA OBLIGATORIA

- Si es un PDF o, por ejemplo, un JPEG, el usuario lo adjunta.
- Si es texto plano, aparecerá delimitado por:

<<<TEXTO_ORIGINAL_INICIO

... (transcripción íntegra) ...

TEXTO_ORIGINAL_FIN>>>

2) LISTADO DE COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE (RA)

- Si es un PDF con una guía docente de una asignatura, el usuario lo adjunta.
- Si es texto plano, aparecerá delimitado por:

<<<COMP_RA_INICIO

... (lista numerada de competencias y RA) ...

COMP_RA_FIN>>>

I. OBJETIVO

Genera un caso práctico jurídico original (400-600 palabras, español) que:

a) Se inspire exclusivamente en los conceptos, problemas y criterios interpretativos presentes en la FUENTE JURÍDICA.

b) Incluya únicamente las referencias normativas vigentes citadas o implícitas en la fuente.

c) Permita al estudiantado:

1. Identificar las cuestiones jurídicas relevantes.
2. Aplicar normativa y jurisprudencia pertinente.
3. Formular argumentos sólidos para una posible resolución.

d) Esté alineado de forma explícita con todas las competencias y RA suministrados.

e) Mantenga redacción clara y rigor técnico; define brevemente los conceptos complejos.

II. SALIDA (Markdown)

1. Título del caso (una línea).

2. Narrativa del caso (400-600 palabras). Inserta la primera referencia a cada competencia/RA entre paréntesis cuando resulte pertinente, p. ej.:

«[...] lo que plantea un potencial conflicto de intereses (RA 3; Comp. E2).»

3. Tabla de correspondencia Caso – Competencias/RA:

| N° | Fragmento del caso | Competencia/RA vinculada | Breve explicación |

|-----|-----|-----|-----|

III. CONDICIONES Y REGLAS

- La lista de competencias y RA es obligatoria: si no se incluye o está incompleta, detén la generación y solicita al usuario que la aporte o la aclare.
- No inventes datos fuera del texto fuente.
- No introduzcas normativa no relacionada.
- Nivel de dificultad acorde a 3.er curso de Derecho.
- Estilo académico-jurídico; evita mayúsculas innecesarias.
- No emitas juicios sobre la fuente.

IV. VERIFICACIÓN FINAL

Antes de entregar, confirma que:

- La narrativa cumple 400-600 palabras.
- Cada competencia y RA aparece al menos una vez en el caso y en la tabla.
- Todas las referencias normativas proceden de la fuente.
- El caso es completo y coherente».

De acuerdo con este *prompt*, el modelo genera el caso práctico a partir de una fuente jurídica concreta, como una norma o una sentencia, y del conjunto de competencias y resultados de aprendizaje definidos en la guía docente. La narrativa integra esos elementos de forma coherente y los vincula al final mediante una tabla que permite visualizar la correspondencia entre el diseño de la actividad y los objetivos de la asignatura.

4. Consideraciones finales

La incorporación de LLM en nuestras actividades de seminario no responde a una finalidad innovadora en sí misma, sino que se justifica por su capacidad para recrear situaciones de análisis jurídico que, por su complejidad o dinamismo, resultan difíciles de reproducir mediante recursos didácticos convencionales. El modelo no opera como un elemento externo, sino que se integra plenamente en el diseño de la actividad, como instrumento para trabajar competencias específicas y alcanzar los resultados de aprendizaje definidos en la asignatura.

Esta metodología exige una evaluación que acompañe el proceso y contribuya a la autorregulación del aprendizaje. La investigación en evaluación formativa ha demostrado la utilidad de la retroalimentación continua, las rúbricas y la coevaluación para dicho fin. Ahora bien, la retroalimentación solo resulta eficaz si es concreta y el estudiantado dispone de recursos para interpretarla y aplicarla, lo que requiere una cultura de revisión crítica y autoevaluación⁸. Las rúbricas cumplen una función formativa cuando permiten

8 IBARRA-SÁIZ, M. S., y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G., «Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior», en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 13, núm. 1, 2020, págs. 5-8. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/12070>.

ten comprender los criterios de evaluación más allá de simples descriptores automáticos⁹. Y la coevaluación solo puede desplegar su potencial si se basa en estándares compartidos y si el alumnado ha sido preparado para argumentar sus valoraciones¹⁰. En relación con ello, la incorporación de LLM, en los términos expuestos en este trabajo, no introduce problemáticas nuevas, sino que reformula cuestiones ya conocidas, que deben abordarse desde la complejidad propia de un entorno simulado como el descrito, cuyas condiciones específicas redefinen los márgenes tanto de la intervención docente como del aprendizaje.

5. Bibliografía

- BLACK, P., Y WILLIAM, D.**, «Developing the theory of formative assessment», en *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, núm. 1, 2009, págs. 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- BLOXHAM, S. Y OTROS**, «Let's stop the pretence of consistent marking: Exploiting the multiple limitations of assessment criteria», en *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 41, núm. 3, 2016, págs. 466-481. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024607>.
- CHEN, B. Y OTROS**, «Unleashing the potential of prompt engineering for large language models: A comprehensive review», en *Patterns*, vol. 5, núm. 6, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2025.101260>.
- FARQUHAR, S. Y OTROS**, «Detecting hallucinations in large language models using semantic entropy», en *Nature*, vol. 620, 2024, págs. 625-630. <https://doi.org/10.1038/s41586-024-07421-0>.
- HU, T. Y OTROS**, «Generative language models exhibit social identity biases», en *Nature Computational Science*, vol. 5, 2025, págs. 65-75. <https://doi.org/10.1038/s43588-024-00741-1>.
- IBARRA-SÁIZ, M. S., Y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G.**, «Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior», en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 13, núm. 1, 2020, págs. 5-8. <https://revistas.uam.es/rie/ article/view/12070>.
- O'CONNOR, J. M., Y ANDREAS, J.**, «What context features can transformer language models use?», en *Proceedings of the 59th Annual Meeting*

9 PANADERO, E., y JONSSON, A., «The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review», en *Educational Research Review*, vol. 9, 2013, págs. 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>.

10 TOPPING, K., «Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners», en *Interdisciplinary Education and Psychology*, vol. 1, núm. 1, 2017, art. 7. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>.

of the Association for Computational Linguistics, 2021. <https://doi.org/10.18653/v1/2021.acl-long.70>.

PANADERO, E., Y JONSSON, A., «The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review», en *Educational Research Review*, vol. 9, 2013, págs. 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>.

TOPPING, K., «Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners», en *Interdisciplinary Education and Psychology*, vol. 1, núm. 1, 2017, art. 7. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>.

WHITE, A. Y OTROS, «A framework for mitigating malicious RLHF feedback in LLM training», en *Scientific Reports*, vol. 15, 2025. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-92889-7>.

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

Jakob Fortunat Stagl

*Grupo Innovadret
Profesor de Derecho Romano
Universidad Autónoma de Barcelona*

RESUMEN: El artículo relaciona la metodología de la enseñanza del Derecho romano con su función en el plan de estudios. Si se enseña tal y como lo hicieron los romanos, es decir, como derecho vigente, se convierte en el primer paso para aprender derecho civil. Un primer paso que tiene tanta utilidad y legitimidad que llega a poner en duda el propio derecho civil: el derecho romano no cambia, solo su interpretación; el derecho civil, sin embargo, cambia tanto que a veces resulta superfluo enseñar una materia que se vuelve obsoleta de inmediato.

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LA MALDICIÓN DEL HISTORICISMO. 3. EL DERECHO ROMANO COMO DERECHO VIGENTE. 4. LA PERSISTENCIA DEL DERECHO ROMANO. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. Introducción

El profesor de derecho romano tiene continuadamente miedo y una mala conciencia: Su miedo es que los caballeros y damas azules del derecho vigente, sobre todo los civilistas, podrían un día liberar al pobre alumnado de la obligación de aprender algo que es completamente inútil en cuanto no directamente relacionado con la resolución de problemas actuales¹. Esta inutilidad lo comparte el derecho romano con otras disciplinas de índole histórico o teórico, pero en su caso la inutilidad parece ser especialmente provocadora. La mala conciencia del profesor de derecho romano viene del

¹ Falta una verdadera encuesta sobre la didáctica del derecho romano en los países europeos, de Latino-América del Extremo Oriente.

hecho de que el estudioso del derecho romano sabe que los juristas romanos mismos tenían una actitud similar hacia la historia a la de los civilistas modernos: Los juristas romanos tampoco eran historiadores en cuanto tal, eran sobre todo juristas². Los juristas romanos reflexionaron sobre problemas históricos, por ejemplo, el origen de la compraventa en el trueque³, y escribían obras con enfoque histórico, como el «encliridón» de Pomponio⁴, pero faltaba completamente la figura del historiador del derecho –algo que Europa sólo conoce desde el siglo II d.c. por razones que veremos. La figura del romanista no tiene ejemplo en el derecho romano. Este miedo y esta mala conciencia están interrelacionados y está relación tiene que ver con el método de la enseñanza del derecho romano y este, en cambio, con la idea que tenemos sobre el propósito del derecho romano.

2. La maldición del historicismo

Simplificando las cosas, uno puede decir que hay dos campos: el germánico, incluyendo en gran parte a España, y el italiano. Para los alemanes el derecho romano es derecho y se enseña para entender mejor el derecho, para ser mejor como jurista⁵. Para los italianos, el derecho romano es historia y se enseña para cerciorarse de la grandeza de Italia, la legítima heredera de Roma, es una forma sutil de nacionalismo⁶. En Italia por ende es enfatiza la historia del derecho romano desde Rómulo hasta Justiniano, el «derecho romano de los romanos» como lo llama R. Orestano⁷, mientras que en Alemania se enfatizan más las instituciones jurídicas, la dogmática para decirlo en estos términos: no es una casualidad que el manual más importante de las instituciones de derecho romano sea de un austriaco con larga trayectoria en Alemania, el «pandectista fanfarrón» (*möchtegern Pandektist*⁸) Max

2 En las *Instituciones* de Gayo no hay nada de histórico, a parte de la introducción al proceso formular (Gai. 4, 11-30); en las *Instituciones* de Justiniano tampoco hay una introducción histórica al derecho F. SCHULZ, *Geschichte der römischen Rechtswissenschaft* (Weimar 1961) pp. 366 s. y passim; Stagl, Tempel 191-196.

3 D. 18, 1 (Paul. 33 ed.).

4 D. 1, 2, 2. Sobre esto texto Fara Nasti, *L'encliridion di Sesto Pomponio: una ricostruzione*, Roma 2023.

5 Teaching Roman Law in the 21st Century: A note on legal-historical education in the Netherlands Jan Hallebeek EMAIL logo Aus der Zeitschrift Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte: Romanistische Abteilung <https://doi.org/10.1515/zrgr-2020-0006>, pp. 194-227.

6 J.F. STAGL, *Der Tempel der Gerechtigkeit* (2023) pp. 188 s.

7 ORESTANO, RICARDO: *Introduzione allo studio del diritto romano* 2 (Bologna 1987) p. 456: «lo studio del diritto romano dei Romani».

8 T. GIARO, MAX KASER 1906-1997, RJ 16 (1997) 231, 351 = *Opera selecta*, A. Grebieniow y J. F. Stagl (a cura di) Nápoles 2024, vol. I p. 789.

Kaser⁹. Pero en ambas naciones no existe la mínima duda sobre el hecho de que el derecho romano es algo histórico, algo muerto, que sigue existiendo solo muy indirectamente gracias a los códigos civiles que son en gran parte una interpretación, un «restatement» del derecho romano¹⁰. La enseñanza del derecho romano tiene, por ende, en ambos países como punto de partida la historicidad del derecho romano. Para la vida moderna su utilidad es solo indirecta, a través de una perfección cultural en Italia y un mejor conocimiento de la historia de las instituciones jurídicas en Alemania. Todas estas consideraciones en sí mismo débiles no pueden, sin embargo, justificar el hecho de que nosotros enseñamos el derecho romano como algo histórico predicando la ejemplaridad de los romanos de los cuales sabemos al mismo tiempo que no tenían un interés muy fuerte en el aspecto histórico del derecho.

La fijación en lo histórico es más bien un rasgo típico del siglo XIX, es el producto de la toma de conciencia de un cambio acelerado después de la Revolución francesa: Después de la experiencia de la Revolución francesa creció la convicción que existían distintas épocas históricas y que no todos los logros del pasado eran todavía útiles¹¹. Partiendo de esa base surgió también la idea de darse una codificación propia, de emanciparse como nación del yugo del derecho romano¹². El historicismo alemán ha producido grandes cosas por lo bien y por lo mal, eso lo sabía mejor que Nietzsche en su famoso estudio «Sobre la utilidad y el perjuicio de la Historia para la vida»¹³. En el campo del derecho personas como F.C. v. Savigny, R. v. Ihering o B. Windscheid o ya en el siglo XX, E. Rabel, F. Schulz y W. Flume¹⁴. Pero esta forma del ver el mundo no es necesariamente la nuestra, nosotros no explicamos todo mediante la historia. Nadie construiría una filosofía de la sociedad, un programa de un partido político sobre una filosofía de la historia como lo hicieron Carlos Marx y Federico Engels, unos de los historicistas más influyentes de la historia: «Toda la historia de la sociedad humana, hasta la actualidad, es una historia de luchas de clases¹⁵».

Este historicismo produjo la diferenciación en el derecho entre historia del derecho y cultivación del derecho vigente y por ende creyó la contradicción

9 *Das römische Privatrecht* 2 Bde. (München 1971/75).

10 *Römisches Recht und europäische Kultur* Author(s): Reinhard Zimmermann Source: JuristenZeitung, 5. Januar 2007, 62. Jahrg., Nr. 1 (5. Januar 2007), pp. 1-12

11 Stagl, Tempel, 191-195.

12 Véase por ejemplo la polémica de C. Beccaria, *Dei delitti e delle pene* (Milán 1764) contra el derecho romano en «»...

13 *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, Leipzig 1874.

14 Stagl, Tempel p. 196.

15 KARL R. POPPER: *Gesammelte Werke in deutscher Sprache*. Band 4: *Das Elend des Historizismus*. Herausgegeben von Hubert Kiesewetter. 7. Auflage, durchgesehen und ergänzt. Mohr Siebeck, Tübingen 2003

subyacente a la enseñanza del derecho romano de enseñar algo que en su autoconciencia era ahistorical como hecho histórico? ¿Como salir de la contradicción de enseñar un derecho ahistorical y atemporal, como lo era el derecho romano, como un hecho histórico? ¿Como se puede justificar de historizar algo que no quiere y pretende ser histórico?

3. El derecho romano como derecho vigente

La idea fundamental es la de enseñar el derecho romano como lo hicieron los romanos¹⁶, es decir, como algo ahistorical como una especie de derecho natural (los romanos por supuesto tenían presente que el derecho es compuesto de a) derecho natural, b) derecho de gentes y) derecho civil positivo¹⁷). Este concepto lo llamo «enseñar el derecho romano como los romanos»¹⁸. La justificación para este acercamiento radicalmente deshistorizado hacia el derecho romano es la idea de la clasicidad del derecho romano. El derecho romano es y será para siempre el derecho civil en su forma más pura, más cruda, más limpia y todo lo que viene después es o simplemente una traducción o una vulgarización. El derecho romano es el cero del derecho civil¹⁹. Del otro lado el derecho civil moderno se ha convertido en algo muy inestable y fluido y complicado hasta la disfuncionalidad²⁰. Todas las promesas de la época de las codificaciones en claridad, estabilidad, monopolización etc. han sido traicionadas y abandonadas: Pensad solamente los diferentes regímenes que se pueden aplicar hoy en día a un simple contrato de compraventa: catalán, español, de consumidor, normas indirectas europeas, normas directas, la Convención de las Naciones Unidas sobre los contratos de compraventa directamente o como «soft law»²¹.

16 Fundamental sobre el tema AGUDO RUIZ, A. (2022). *La enseñanza del derecho en Roma*. Universidad de La Rioja.

17 Gai. 1, 1; Inst. Just. 1, 1; Dig. 1, 1.

18 Un precursor para estas ideas es W.J. ZWALVE; referencias en Hallebeek 208. Sobre la enseñanza del derecho romano por parte de los romanos ahora. *La enseñanza del derecho en Roma*. Alfonso Agudo Ruiz Universidad de La Rioja, 2022,

19 Sobre este tema FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A., «La influencia del Derecho romano en el sistema jurídico iberoamericano», en *Derecho y opinión*, vol. 2, 1994, págs. 181-188; e *idem*, FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A., «Ciencia jurídica europea y Derecho comunitario: Ius romanum. Ius commune. Common law. Civil law», en *Glossae. European Journal of Legal History*, vol. 13, 2016, págs. 275-306; FERNÁNDEZ DE BUJÁN, F., «Retorno a Roma en la elaboración del futuro código europeo de contratos», en *Studia et Documenta Historiae et Iuris*, vol. 66, 2000, págs. 245-261.

20 *Zivilrechtsanwendung im Europäischen Mehrebenensystem* Beate Gsell Archiv für die civilistische Praxis 214. Bd., H. 1/2 (April 2014), pp. 99-150 (52 pages)

21 DI ROBILANT, A., «Genealogies of Soft Law», en *The American Journal of Comparative Law*, vol. 54, 2006, págs. 499-554.

Esta fluidez y complejidad del derecho moderno hace aún más creíble la necesidad de un derecho simple y ahistórico, un esperanto del derecho, que no es menester de inventar, existe ya. Y existe en la forma de un texto que por más de mil años ha sido uno de los textos más leídos del Occidente, las «Instituciones» de Justiniano²²: Este texto está basado en las instituciones de Gayo del siglo 2. En el plan de estudios del año 534 del Imperador Justiniano está previsto estudiar las instituciones en el primer año de la Carrera de derecho, que era de 5 años. En los 4 años restantes se estudiaba derecho civil de forma profundizada en forma paralelo al sistema de las instituciones tomando como base el Digesto y el Codex. Las instituciones son el derecho romano «en una cáscara de nuez», pero este texto no se debe considerar de manera aislada, él es parte un sistema didáctico de los romanos²³. Este sistema didáctico de los romanos consistía en estudiar todas las materias dos veces: A nivel de introducción con la ayuda de las instituciones y a nivel de profundización basándose en el Digesto y el Codex: Este sistema permite desarrollar unas estructuras básicas que en la vuelta pueden ser rellenadas con los detalles.

Una vez sentadas estas definiciones de carácter general y pasando a exponer el derecho del pueblo romano, juzgamos que se facilita enormemente la enseñanza si se comienza con un método fácil y simple hasta abocar a un estudio más profundo y exacto de cada tema, porque si desde el principio recargamos con multitud y variedad de materias la inteligencia, todavía no formada, de los jóvenes estudiantes, una de dos: o les obligaremos a abandonar este estudio o les llevaremos con un extraordinario esfuerzo, que con frecuencia les desalienta, adonde también habrían llegado plenamente maduros, sin fatigarse demasiado y sin perder la confianza en sí mismos, en caso de haber utilizado un sistema de enseñanza más llevadero (Inst. Just. 1, 1, 2)²⁴.

Este sistema ha sido desde el redescubrimiento de los textos del derecho romano alrededor del año mil hasta la época de las codificaciones la base de la enseñanza jurídica. ¿En qué sentido se puede decir que estudiar las «Instituciones» significa estudiar el derecho romano como los Romanos? En el marco del concepto «estudiar el derecho romano como los romanos» las «Instituciones» mantienen la función que siempre han tenido. Los estudiantes están en el mismo contexto didáctico como eran sus predecesores 2000 años atrás: Gracias a las «Instituciones» aprenden los primeros conceptos de derecho civil, y en los restantes años de la carrera deberían profundizar sus conocimientos, sin embargo, no basado en Digesto y Codex, sino en el derecho moderno.

22 Zimmermann, JZ aufsatz 7s con referencias.

23 STAGL, J. F., «Il sistema didattico di Gaio e il sistema dei Digesta», en *TSDP*, vol. 8, 2015, págs. 1-59.

24 Traducción: F. Hernandez-Tejero Jorge, Madrid 1961.

En un mundo ideal el Derecho romano podría desarrollar su potencial crítico al final del plan de estudios, como «*tertium comparationis*» de instituciones modernas. Esto fue una idea en Polonia en la década de los años 20 del siglo pasado, lamentablemente no ha sido realizado hasta ahora²⁵.

4. La persistencia del derecho romano

El derecho romano no es algo se puede simplemente cancelar del currículum, la consecuencia sería la destrucción del sistema didáctico del cual el derecho romano es una parte integral. La idea alemana, por ejemplo, de empezar el estudio del derecho civil con la parte general del código civil es una especie de suicidio didáctico. La Parte General uno la entiende después de haber estudiado el derecho civil. Difícilmente el derecho romano puede ser sustituido con otra materia. Teoría y metodología, sobre todo, son demasiado abstractas, y carecen de valor si uno no tiene conocimiento del derecho —que precisamente al inicio de la carrera no es el caso. La idea de algunos de mis colegas de la Universidad de Chile de empezar la carrera de derecho con la lectura de la teoría pura del derecho de Hans Kelsen, por ejemplo, me parece completamente absurda. Concluyo enfatizando que el derecho romano deshistorizado, enseñado como una especie de derecho natural es una necesidad de cualquier plan de estudios y su importancia no está disminuyendo, está creciendo. En un mundo que es vez más complicado y fluido. Estas tendencias son fuertes que uno podría fácilmente «dar una vuelta a la tortilla» y hacer la pregunta ¿«por qué deberíamos estudiar derecho vigente si no sabemos cuál será en veinte años del derecho vigente y solo sabemos que tendrá poco que ver con lo que es vigente ahora»? Visto que algo se debe estudiar para formarse como jurista resta lo que es persistente, «clásico» en las palabras de A. Fernández de Buján, que no cambia que es la raíz de todo: el derecho romano²⁶.

5. Bibliografía

AGUDO RUIZ, A., *La enseñanza del derecho en Roma*, 1.^a ed., Universidad de La Rioja, Reus, 1999.

25 GREBIENIOW, A., «Teaching Roman Law in the 21st Century. Some Remarks from Warsaw», en RIDA, vol. 70, 2023, págs. 351-361.

26 Dice Antonio Fernández de Buján: «En la Universidad, por el contrario, debe reverenciarse la verdad 14, la libertad y la ciencia, en un marco de respeto por lo ajeno y lo diverso, con una clara conciencia de nuestras limitaciones, de la inmensidad del saber, de lo inabordable de la ciencia, como proceso de creación, asimilación y continua renovación y del valor fundamental del clasicismo, frente a lo contingente, lo quebradizo, lo fragmentario y lo mutable»; FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A., «Ser universitario», en: M.^a J. Bravo Bosch y otros (Coords), *Reflexiones sobre la misión de la Universidad en el Siglo XXI*, Madrid, Dykinson, 2020, p. 18.

- BECCARIA, C.**, *Dei delitti e delle pene*. Milán, 1799.
- DI ROBILANT, A.**, «Genealogies of Soft Law», en *The American Journal of Comparative Law*, vol. 54, 2006, págs. 499-554.
- FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A.**, «La influencia del Derecho romano en el sistema jurídico iberoamericano», en *Derecho y opinión*, vol. 2, 1994, págs. 181-188.
- FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A.**, «Ciencia jurídica europea y Derecho comunitario: Ius romanum. Ius commune. Common law. Civil law», en *Glossae. European Journal of Legal History*, vol. 13, 2016, págs. 275-306.
- FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A.**, «Ser universtario», en: M.ª J. Bravo Bosch y otros (Coords), *Reflexiones sobre la misión de la Universidad en el Siglo XXI*, Madrid, Dykinson, 2020, pp. 15-22.
- FERNÁNDEZ DE BUJÁN, F.**, «Retorno a Roma en la elaboración del futuro código europeo de contratos», en *Studia et Documenta Historiae et Iuris*, vol. 66, 2000, págs. 245-261.
- GIARO, T.**, «Max Kaser 1906-1997», en *RJ* vol. 16, 1997, págs. 231,351 = A. Grebieniow y J. F. Stagl, *Opera selecta*, vol. I. Jovene, 2024.
- GREBIENIOW, A.**, «Teaching Roman Law in the 21st Century. Some Remarks from Warsaw», en *RIDA*, vol. 70, 2023, págs. 351-361.
- GSELL, B.**, «Zivilrechtsanwendung im Europäischen Mehrebenensystem», en *Archiv für die civilistische Praxis*, vol. 214, 2014, págs. 99-150.
- HALLEBEEK, J.**, «Teaching Roman Law in the 21st Century: A note on legal-historical education in the Netherlands», en *Zeitschrift Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte: Romanistische Abteilung*, vol. 137, 2020, págs. 194-227.
- KASER, M.** (1971 i 1975). *Das römische Privatrecht* 2, 2 vols. Beck.
- MARX, K., ENGELS, F.** (1848). Digitalizado para el Marx-Engels Internet Archive por José F. Polanco en 1998. Retranscrito para el Marxists Internet Archive por Juan R. Fajardo en 1999. Online.
- NASTI, F.**, *L'enchoridion di Sesto Pomponio: una ricostruzione*, L'Erma di Bretschneider, 2023.
- NIETZSCHE, F.**, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, E. W. Fritsch, 1874.
- ORESTANO, R.**, *Introduzione allo studio del diritto romano*, Il Mulino, 1987
- POPPER, K. R.**, «Das Elend des Historizismus». H. Kiesewetter, *Gesammelte Werke in deutscher Sprache*. vol 4, Mohr Siebeck, 2004.

SCHULZ, F., *Geschichte der römischen Rechtswissenschaft*, Böhlau, 1961.

STAGL, J. F., «Il sistema didattico di Gaio e il sistema dei Digesta», en *TSDP*, vol. 8, 2015, págs. 1-59.

STAGL, J. F., *Der Tempel der Gerechtigkeit: Zur Morphologie und Hermeneutik der Pandekten*. Brill-Schöningh, 2023.

EL DERECHO, EN DOS NIVELES: CON REGLAS Y PRINCIPIOS

Marc-Abraham Puig Hernández

*Profesor de Filosofía del Derecho
Universidad Autónoma de Barcelona*

RESUMEN: Con este capítulo se ofrece un instrumento teórico básico para las actividades de innovación docente. El principal objetivo de este consiste en ofrecer un documento teórico de apoyo a las actividades de cualquier rama del Derecho. Para ello, se da respuesta a dos cuestiones esenciales respecto a los materiales con los que deben completarse las actividades en el campo del Derecho: 1) la estructura de estos materiales, es decir, de las normas jurídicas, atendiendo a su configuración, tipos y clasificación; y 2) su funcionalidad, en otras palabras, observando los niveles operatorios a los que nos remiten estos materiales. En esencia, estos niveles operatorios consisten en operar con normas jurídicas como pautas de conducta o como fundamento, o justificación, de actos y decisiones en base a Derecho. Dentro de estos dos niveles operatorios establecemos una clasificación de los tipos de normas jurídicas que intervienen en cada uno de ellos.

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LA CONFIGURACIÓN DE LAS NORMAS JURÍDICAS. 2.1. Las reglas constitutivas: normas que generan efectos jurídicos. 2.1.a) Las reglas constitutivas en sentido estricto. 2.1.b) Las reglas constitutivas que confieren poderes. 2.1.c) Las definiciones. 2.2. Las reglas regulativas: normas que pautan la conducta humana. 3. OPERAR CON NORMAS JURÍDICAS. 3.1. Nivel 1. Pautas de intervención. 3.2. Nivel 2. Fundamentación mediante principios. 4. A MODO DE CONCLUSIÓN. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. Introducción

Cuando un grupo de profesores de la UAB nos reunimos para tratar los temas que debían incluir una obra conjunta de innovación docente pronto surgió la pregunta sobre cómo apoyar las actividades de un seminario con una base teórica para todos los ámbitos. El problema era que si aguardábamos hasta que el alumnado hubiera cursado las asignaturas de formación

básica del grado, muchos de los seminarios, y por tanto las actividades llevadas a cabo en ellos, deberían esperar a que por lo menos en la asignatura de Teoría del Derecho se hubiera llegado a los temas de estructura, tipología y clasificación de las normas jurídicas.

A fin de cuentas, las actividades de innovación en nuestro ámbito de conocimiento, el Derecho, presuponen tener claras ciertas nociones previas, como las anteriores (estructura, tipos y clases de normas jurídicas), a partir de las cuales realizar los distintos tipos de actividad (llevar a cabo operaciones jurídicas, resolver cuestiones prácticas según las propias normas jurídicas).

Bien, este trabajo viene a colmar esta necesidad: aportar el apoyo teórico mínimo que se presupone a cualquier jurista y para cualquier rama de conocimiento del Derecho, o disciplina jurídica. Éste constituye el objetivo genérico de la aportación de este capítulo al conjunto de la obra.

Cuando invocamos algún precepto jurídico buscamos que el comportamiento de una acción siga la pauta de conducta reglada en la norma jurídica (por ejemplo, suele invocarse algún artículo del Código penal para decir que algo está prohibido) o, también, que se reconozcan los efectos que dictan las normas, que consigamos un resultado (por ejemplo, si dos personas celebran un contrato, que el vínculo entre esas personas tenga fuerza jurídica en caso de ser un contrato válido). También invocamos normas jurídicas más generales para dar sustento, para legitimar, para justificar, nuestros actos o decisiones (por ejemplo, aludiendo al principio de no discriminación cuando lidia algún rasgo personal en el negocio que estemos llevando a cabo).

De este modo, el propósito específico del presente trabajo consiste en esquematizar el Derecho en dos niveles operatorios¹, con el objetivo de pensar las normas jurídicas como los materiales a partir de los cuales constituyemos actos e interpretamos las cosas. Un primer nivel operatorio sería referente a las pautas, a los preceptos jurídicos que regulan la acción humana, el logro de un fin o que habilitan generar efectos jurídicos. Un segundo nivel consistiría en la fundamentación que se presupone a toda actividad jurídica.

Para llegar hasta estos dos niveles, o dimensiones operatorias, primero debemos atender a la configuración, a cómo está armada cualquier norma jurídica (el material con el que se opera en la realidad, esto es, debemos escla-

1 En pragmática, se concibe como un modo particular el hecho de actuar con un material del que se dispone, esto es, intervenir de un modo característico en la realidad, dotado de sentido, utilizando para ello algún material, o instrumento. En este sentido, el sujeto que interviene, que opera (en nuestro caso, el jurista, el que conoce de leyes), mediante un material (categorías jurídicas, normas, reglas, principios...) característico de su ámbito de conocimiento o saber (como el Derecho) mediante operaciones de construcción o de interpretación, se concibe como un sujeto gnoseológico. BUENO, G., *Teoría del cierre categorial*, vol.3, Pentalfa, Oviedo, 1993; BUENO, G., *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*, Pentalfa, Oviedo, 1995a; BUENO, G., *¿Qué es la ciencia? La respuesta de la teoría del cierre categorial*, Ciencia y filosofía, Pentalfa, Oviedo, 1995b.

recer las categorías de lo jurídico con las cuales vamos a actuar), según habilite a producir efectos jurídicos (muchas normas de Derecho Civil o Administrativo adquieren esta configuración) o propiamente regule de algún modo la conducta humana (sirven de ejemplo las normas penales). Por tanto, con carácter preliminar, necesitamos atender a la configuración de las normas jurídicas, a su posible estructura, de acuerdo con los criterios de generar efectos de trascendencia jurídica o de prescribir una determinada conducta, distinguiendo, de este modo, entre reglas constitutivas y reglas regulativas de la conducta.

El modo en que llevaremos a cabo este empeño pasa por atender las propuestas teóricas de clasificación, estructuración y configuración de las normas jurídicas, que conforman un bloque esencial de la Teoría del Derecho. En este sentido, me referiré a las contribuciones de Atienza y Ruiz Manero como fuente principal y a las de autores como Dworkin, Alexy o Alchourrón y Bulygin como fuentes adicionales, puesto que nos secundarán en la exposición de la configuración de las normas jurídicas. Todas las categorías esclarecidas en la configuración de las normas jurídicas que trabajemos las utilizaremos en la propuesta de los dos niveles operatorios. Por tanto, nuestra opción metodológica pasa por el manejo de las categorías conceptuales asentadas por la doctrina teórica ampliamente aceptadas. Ello responde a la actividad metodológica denominada circularismo gnoseológico, al observar las categorías esclarecidas previamente en el nivel operatorio, de acuerdo con la Teoría del cierre categorial (Bueno, 1993). De este modo, la justificación de estas categorías procede de servir de base posteriormente en nuestra intervención en la realidad, en este caso, una intervención de jaez jurídico.

Dado el tema, los propósitos y los parámetros metodológicos, la estructura de este capítulo queda definida en los siguientes epígrafes: 1) la configuración de las normas jurídicas; 2) las reglas constitutivas; 3) las reglas regulativas de la conducta humana; 4) la configuración y la estructura de los principios, en tanto que potenciales reglas; y 5) los dos niveles operatorios del empleo de normas jurídicas.

2. La configuración de las normas jurídicas

Con carácter previo a operar en la realidad, esto es, a intervenir en ella con un sentido determinado, debemos esclarecer cuáles son las categorías a partir de las cuales llevaremos a cabo dicha empresa. Debemos, por tanto, atender a la configuración de las normas jurídicas, puesto que nuestra intervención será jurídica, en base a Derecho, y empleando unos materiales característicos, las normas jurídicas.

Aquí nos encontramos con que las normas jurídicas se configuran en un doble sentido². Por una parte, según contribuyan a generar efectos jurídicos,

2 En adelante, emplearé la clasificación y la terminología empleada por ATIENZA, M. y RUIZ MANERO, J., *Las piezas del Derecho*, Ariel, Barcelona, 1996. También puede verse en las

a producir un resultado que tiene sentido, significado, en el contexto institucional del Derecho. Por otra parte, según regulen, de un modo u otro, la conducta humana. Al primer tipo de normas, las que constituyen efectos jurídicos, se las denomina reglas constitutivas. Al segundo tipo, al que marca una pauta para la conducta humana, se las refiere por reglas regulativas³. Veamos la configuración posible de ambos tipos de reglas.

2.1. Las reglas constitutivas: normas que generan efectos jurídicos

Con las reglas constitutivas sucede que se generan efectos jurídicos, esto es, que sólo tienen sentido dentro del contexto institucional del Derecho. Decimos que son efectos jurídicos porque son válidos en el contexto del ordenamiento jurídico y no se entienden fuera de este orbe de juridicidad. Ejemplo de este tipo de reglas sería el matrimonio (arts. 44 y ss. Del Código Civil Español), a partir del cual los contrayentes crean una relación jurídica compuesta por derechos y obligaciones recíprocas. Los efectos jurídicos generados con el matrimonio son la amalgama de derechos y obligaciones creada entre y para ambos contrayentes. El tipo de regla que nos habilita a constituir este conjunto de efectos jurídicos, con obligaciones y derechos recíprocos, es una regla constitutiva.

Las reglas constitutivas responden al siguiente esquema de configuración: [C: X μ Y]⁴. Es decir, en un determinado contexto C, X (sea un acto, una institución, un estado de cosas) cuenta, o vale, como Y (según la asignación atribuida en ese contexto institucional). Dicho esquema de atribución de efectos jurídicos, a su vez, puede subdividirse en tres clases, esto es, las normas jurídicas pueden configurarse como reglas constitutivas de tres maneras diferentes. A saber, según atribuyan directamente el efecto jurídico a algo (regla constitutiva en sentido estricto), según atribuyan la facultad a las personas

obras de RÓDENAS, Á., «Normas regulativas: principios y reglas», en González Lagier (coord.), *Conceptos básicos del Derecho*, Trotta, Madrid, 2015, págs. 15-26 y PÉREZ LLEDÓ, J.A., «Normas constitutivas: reglas que confieren poderes y reglas puramente constitutivas. Las definiciones», en González Lagier (coord.), *Conceptos básicos del Derecho*, Trotta, Madrid, 2015, págs. 27-46.

- 3 Como es sabido, la distinción entre reglas constitutivas y reglas regulativas procede del significado que les atribuyó John Searle al inspirarse en la distinción kantiana entre principios constitutivos y regulativos. Véase, SEARLE, J., *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1969; SEARLE, J., *The Construction of Social Reality*, Simon & Schuster, Nueva York, 1995.
- 4 Tomo la síntesis y el esquema de MORESO, J.J. y VILAJOSANA, J.M., *Introducción a la teoría del derecho*, Marcial Pons, Madrid, 2004, págs. 65-69.

para constituir efectos jurídicos (reglas que confieren poderes) o si concretan una definición⁵. Veámoslo.

2.1.a) Las reglas constitutivas en sentido estricto

Como decimos, se configuran de acuerdo con una atribución directa de efectos jurídicos a algún suceso, a algún hecho, produciendo así un resultado, un efecto, en el contexto institucional del Derecho.

Ejemplo de este tipo de reglas constitutivas (las reglas constitutivas en sentido estricto) sería el artículo 12 CE, por el cual se establece la mayoría de edad en el ordenamiento jurídico español a los 18 años. Si lo traducimos a la configuración esquemática de una regla constitutiva, este artículo lo leeríamos del siguiente modo: en el contexto de nuestro ordenamiento jurídico, el hecho de haber alcanzado los 18 años cuenta como la mayoría de edad. Es decir, no porque suceda el fenómeno biológico de cumplir 18, 20 o 40 años, sino porque una norma jurídica establece la regla (constitutiva en sentido estricto) mediante la cual se atribuye un resultado institucional de valer el hecho de alcanzar esa edad (un hecho, un fenómeno) como la mayoría de edad. Así, podemos reformular el esquema de las reglas constitutivas con un énfasis sobre el resultado institucional, del siguiente modo: [C: X μ R] (en nuestro contexto institucional, a un estado de cosas se le atribuye un determinado resultado institucional).

2.1.b) Las reglas constitutivas que confieren poderes

En este caso, en lugar de que una norma jurídica otorgue directamente el resultado institucional, los efectos jurídicos quedan a intención, a disposición, a voluntad, de los sujetos. Es decir, estas normas jurídicas (las reglas constitutivas que confieren poderes) establecen las condiciones por las cuales los sujetos institucionalmente pueden crear efectos jurídicos, un resultado institucional dentro del contexto de nuestro ordenamiento jurídico. Por eso decimos que este tipo de reglas constitutivas confieren poderes, pues otorgan a los sujetos la facultad de producir un efecto jurídico, ese resultado institucional a través de su intervención que genera derechos y obligaciones.

En este sentido, además del ejemplo del matrimonio (los contrayentes tienen la facultad de constituir los efectos jurídicos, no es que una norma jurídica atribuya directamente, en sentido estricto, un resultado institucional a un hecho) disponemos de ejemplos de poderes públicos, o facultades jurídicas determinadas, como las de dictar sentencias o legislar, y de poderes pri-

5 Véase ATIENZA, M. y RUIZ MANERO, J., *op. cit.* 1996, págs. 45-76 y PÉREZ LLEDÓ, J.A, *op. cit.* 2015, págs. 30-42.

vados, como los de realizar testamento o celebrar contratos. Podemos reformular el esquema de una manera más precisa para esta modalidad de reglas constitutivas (que confieren poderes) de la siguiente manera: [C: S, A μ R] (en el contexto institucional del Derecho, el sujeto S, mediante la acción A, puede producir el resultado R institucional), que nos sirve para esquematizar el fallo de una sentencia (facultad regulada en los arts. 2 y ss. De la LOPJ, por la cual el juez genera un determinado resultado institucional) o la celebración de un contrato (de acuerdo con los arts. 1254 y ss. del CCE, la facultad de las partes para vincularse).

2.1.c) Las definiciones

Debemos tener presente que las definiciones no tienen carácter operativo, sino explicativo o estipulativo. Aun así, merece la pena decir algo sobre ellas. Mediante las definiciones se identifica y aclara el sentido de las disposiciones normativas. Fijan, por tanto, el significado de las palabras o expresiones que encontramos en las normas jurídicas.

Ejemplo de definiciones se encuentran a lo largo de todo el ordenamiento jurídico. A modo de ilustración, el artículo 2 LO 2/2010 fija el sentido en el que deben entenderse expresiones como «salud sexual» o «salud reproductiva» a lo largo de esa misma ley. La reformulación esquemática de este tipo de reglas constitutivas sería: [«X significa Y»].

2.2. Las reglas regulativas: normas que pautan la conducta humana

Con las reglas regulativas se ordena la conducta humana de algún modo. Las normas jurídicas que se proyectan sobre la conducta humana se configuran a partir de una hipótesis que vincula un antecedente (que llamaremos «supuesto de hecho»⁶ o simplemente el «caso»⁷) con un consecuente (al que llamaremos «solución jurídica»⁸), configurada, a su vez, por el carácter y el

-
- 6 En la forma canónica de la estructura de la norma, el «supuesto de hecho» constituye una parte y, la otra, la «consecuencia o efecto jurídico». Véase DÍEZ-PICAZO, L., *Experiencias jurídicas y teoría del derecho*, 3.^a ed. Ariel, Barcelona 1993, pág.56.
 - 7 Vale la pena tener presente la distinción entre un caso «genérico» (el que en la disposición normativa contiene una propiedad que señala, y con la que identificamos, a personas, objetos, acciones o estados de cosas) y un caso «particular» (la instancia, o el ejemplo en un lugar y un momento determinado, del caso genérico), en el sentido de ALCHOURRÓN, C.E., y BULYGIN, E., *Normative Systems*, Springer Verlag, 1971, cap. II.
 - 8 La consecuencia jurídica de las prescripciones es una solución normativa, en la terminología de VON WRIGHT, G.H., *Norm and Action. A Logical Inquiry*, Routledge y Keagan Paul,

contenido de la norma). Vinculamos, de este modo, un caso con una solución normativa. Por una parte, el supuesto de hecho contiene las condiciones de aplicación del consecuente, es decir, los requisitos para que se aplique. Por otra parte, la solución normativa contiene el carácter de la norma (si la conducta es obligatoria, está permita o prohibida) y el contenido (la acción o conducta en concreto). Esta configuración hipotética, la condición de aplicación, junto con el carácter y el contenido de la norma, constituyen lo que Von Wright calificó como el «núcleo normativo» de la norma, de cualquier norma que contenga una prescripción (lo que vale tanto para las normas jurídicas como las de otro tipo). Veamos todo lo dicho hasta el momento con un ejemplo.

Pensemos en cualquier norma, y por ello no necesariamente en una jurídica, aunque ya sabemos que esto vale para las normas jurídicas regulativas de la conducta humana. Por ejemplo, la que obliga a guardar silencio en el teatro so pena de ser expulsado de la sala por el personal de la organización. En primer lugar, el caso es la condición de aplicación, los requisitos independientes del contenido de la norma, que en este caso se corresponde con hallarse en el teatro (se sobrentiende que en el teatro y presenciando una función). El hecho de hallarse en el teatro no es el contenido propiamente de la norma, la acción que deba hacerse, sino el caso, el suceso particular que debe darse para aplicarla. En segundo lugar, la solución normativa, por una parte, configura una modalidad deontica, el carácter (obligatorio, permitido, prohibido), para una acción en concreto, el contenido de la norma, en este caso, guardar silencio. Luego, diremos que se da la obligación (carácter) de guardar silencio (contenido), lo que configura la solución normativa al caso de hallarse en el teatro atendiendo a una función.

La estructura de la norma jurídica de acuerdo con una regla de conducta puede expresarse siguiendo su modalidad deontica y su contenido, esto es, prohibido (Phb), obligatorio (O) o permitido (P), respecto a una acción (a). Esquemáticamente: [Phba]; [Oa]; [Pa]. Si, además, queremos incluir el caso en esta fórmula, diremos que «para todo aquel» (expresión simbolizada como $\forall V$) que se halle una determinada situación (x) como la de estar en el teatro presenciando una función, entonces, tiene prohibido (o permitido u obligado) hacer una acción (a): $[Vx \mu Phba]$; $[Vx \mu Oa]$; $[Vx \mu Pa]$. Aquí, x son las condiciones de aplicación, los requerimientos de la norma para aplicar la solución al caso.

Dicho lo anterior, debemos advertir algo más a propósito de la configuración de los casos y de las soluciones normativas. Respecto a los casos, las normas jurídicas pueden dividirse en reglas y en principios, de acuerdo con una configuración determinada (reglas) o bien indeterminada o abierta (principios), de las condiciones de aplicación, de los requisitos del caso genérico.

Nueva York, 1963, cap. V, en la que cabe distinguir entre el carácter (la norma indica que algo debe, puede o no debe hacerse) y el contenido (eso que debe, puede o no debe hacerse).

Respecto a la configuración de la solución normativa, las normas jurídicas que pautan la conducta humana, que prescriben un comportamiento, pueden ser (a) de acción o (b) de fin.

De la división de los casos, configurados a través de (1) reglas o de (2) principios a propósito de la determinación o indeterminación de las condiciones de aplicación, y de las soluciones normativas, configuradas en (a) acciones o (b) actos en aras de alcanzar un fin a la hora de ordenar la conducta, obtenemos cuatro configuraciones posibles de las reglas regulativas. Serían las siguientes: (1a) reglas de acción; (1b) reglas de fin; (2a) principios de acción (o principios en sentido estricto); (2b) principios de fin (o directrices). Veamos, a continuación, estas posibles configuraciones de las reglas regulativas.

i) Las reglas de acción

Como hemos advertido, en tanto que regla, la condición de aplicación de la norma se configura mediante propiedades, o requerimientos, independientes del contenido normativo (modifiquemos ahora el ejemplo del caso de guardar silencio en la sala de espera de un teatro y situémonos en un centro hospitalario y, en particular, en la sala de espera de urgencias). Insistamos sobre lo anterior. Las propiedades o requerimientos están concretados en la propia norma. A partir de aquí, sabemos que la solución normativa de las reglas de acción establece un acto determinado, una acción, como obligatoria, prohibida o permitida. Ese acto determinado, concreto, lo hemos referido a través del contenido normativo (en nuestro ejemplo, la acción de guardar silencio) y la modalidad deontica (Ob, P, Phb).

De esta manera, a un antecedente (encontrarse en la sala de espera de un centro hospitalario), se le vincula un consecuente (la obligación de guardar silencio). Un antecedente compuesto por un caso con condiciones específicas de aplicación al que se le vincula un consecuente compuesto por el contenido de una acción y la modalidad deontica del carácter normativo.

ii) Las reglas de fin

En tanto que regla, igualmente las reglas de fin se configuran mediante propiedades o requerimientos específicos en las condiciones de aplicación que se encuentran en el supuesto de hecho, en el caso regulado, y que son independientes del contenido de la norma. Por tanto, en las reglas, sean del tipo que sean, tenemos el caso cerrado, esto es, determinado por las condiciones de aplicación.

La diferencia entre las reglas de fin y las reglas de acción, las del epígrafe anterior, estriba en que, en lugar de prescribir una conducta determinada (una acción como obligatoria, prohibida o permitida), con las reglas de fin se encamina el acto a la consecución del logro de un estado de cosas, a la consecución de un fin. En lugar de exigirnos una acción determinada, específica, la norma nos empuja a lograr un estado de cosas, a alcanzar una situación.

Veámoslo a través de un ejemplo, Con el del artículo 22-14 del Código Civil de Cataluña se instaura la obligación de promover la constitución de la tutela: «las personas (...) están obligadas a promover su constitución (la de la tutela) y responden de los daños y perjuicios que causen a aquella persona si no la promueven». En este caso, encontramos la condición de aplicación de la regla establecida por el ámbito de validez subjetivo (las personas que estén referidas en otro artículo, el 22-10 CCC; quienes tengan en su guarda a un menor o que requiera tutela), por una serie de requisitos en la calidad de sujeto de la norma. A ese caso genérico se le vincula una solución normativa que consiste en una obligación cuyo contenido no es una acción determinada, un acto en particular, sino un conjunto de elementos, esto es, la constitución de un estado de cosas (promover la constitución de la tutela e igualmente la obligación de responder de daños y perjuicios). Dicho en otras palabras, la obligación consiste en alcanzar el fin de la tutela y depurar la responsabilidad por no conseguirlo.

Así es como a un antecedente (el sujeto que se encuentra en la situación descrita en el precepto) se le vincula un consecuente (la obligación de lograr un determinado estado de cosas). Un antecedente que, en tanto que regla, se compone por un caso con condiciones de aplicación, con requerimientos específicos, y al que se le vincula una solución normativa mediante la modalidad deontica del carácter de la norma (una obligación) y un contenido consistente en la consecución de un fin, de un estado de cosas, de alcanzar una situación ideal.

iii) Los principios en sentido estricto

Si con las reglas sucedía que la condición de aplicación, los requisitos, las propiedades, venían fijadas en el caso (en el antecedente), con los principios nos encontramos que no tienen establecida ninguna condición, propiedad o requerimiento. En lugar de estar en presencia de un caso cerrado mediante una serie de propiedades, los principios se configuran de manera abierta. Es por ello por lo que con los principios nos encontramos con la necesidad de tener que justificar su relevancia para el caso que debemos solucionar mediante Derecho. Hay que justificar su relevancia, es decir, cuál es el peso específico del principio para ese caso que debemos resolver. En función del peso específico, de la relevancia que hayamos evidenciado, se cierra el consecuente (la solución normativa para ese caso) a través de una solución que únicamente vale para el caso que conocemos y tratamos de resolver, para el que se discute. Cuando esa solución normativa pasa de una configuración abierta de las condiciones de aplicación (principio) a cerrarse en un consecuente mediante una regla específica de conducta, de una acción en particular, entonces hablamos de un principio de acción, o principio en sentido estricto.

Veámoslo a través del ejemplo del interés superior del menor. El artículo 39.4 CE nos remite, mediante una norma de rango constitucional, a los tra-

tados internacionales sobre la protección de los intereses de los menores. Nos remite, entre otros, a instrumentos como la Convención de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Mediante este principio, se establece que los intereses del menor deben anteponerse sobre cualquier otro interés legítimo que tenga lugar en una relación o negocio jurídicos. Bien, lo anterior significa que en lugar de disponer de un caso configurado a través de condiciones de aplicación específicas no podemos prever cuáles son los supuestos en los que puede verse afectado, involucrado, el interés de un menor. Eso se verá caso por caso y siempre y cuando participe un menor de la relación jurídica. Una vez esclarecida dicha relación, se discute la relevancia, el peso específico dentro del conjunto de derechos y obligaciones que constituyen el caso particular.

Pongamos, entonces, un caso de divorcio. Dentro del litigio, al discutir acerca de la relevancia del interés superior del menor, habrá que esclarecer el peso de este principio a través de cómo se satisfarán sus necesidades básicas de alimentos o cuál sería el mejor entorno para su educación, desarrollo, florecimiento y bienestar. Una vez esclarecida la relevancia, es decir, el peso de este principio en el caso particular se pasa a la concreción, al cierre de la solución normativa para el caso concreto en discusión a través de la determinación de las obligaciones parentales (las específicas para ese caso en concreto), a fin de garantizar la protección de sus intereses. Una solución normativa que, en el caso de un principio de acción (un principio en sentido estricto) podría consistir en la obligación (modalidad deóntica del carácter normativo) paterna de contribuir a los alimentos mediante una pensión de alimentos de XXXX cantidad de euros mensuales (contenido)⁹.

Es por ello por lo que a un antecedente sin condiciones específicas de aplicación, y por tanto con la necesidad de justificar la relevancia normativa en cada caso, se le vincula una solución normativa específica, concretada en una modalidad deóntica (Ob, P, Phb), consiste en una acción (contenido) igualmente específica. De ahí que los principios de acción (o principios en sentido estricto) presenten una configuración abierta del caso normativo y se ciernen en la solución normativa del consecuente mediante un cierre, una solución, que únicamente vale para el supuesto en discusión.

9 Que el principio del interés superior del menor sea «superior» supone que se antepone jerárquicamente a cualesquiera otros intereses en juego en esa relación. De ahí que en el ejemplo del divorcio el interés superior del menor se antponga a otras cuestiones secundarias planteadas por los progenitores en caso de haber menores tras la separación. Por ello nos sirve a los efectos ilustrativos de la estructura de los principios en sentido estricto, como principios de acción, evitándonos tener que entrar aquí dentro de la ponderación de principios para discutir la relevancia relativa de un principio en el caso cuando confluyen otros principios. Sobre esta concepción de los principios (*vid.* entre otros, DWORKIN, R., *Taking Rights Seriously*, Hup, Massachusetts, 1977, cap. II; PRIETO SANCHÍS, L., *El constitucionalismo de los derechos. Ensayos de filosofía jurídica*, Trotta, Madrid, 2013, págs. 151-152.

iv) Los principios de fin (directrices)

De igual modo que sucede con los principios en sentido estricto, las directrices (los principios de fin) cuentan con un caso que no está configurado por condiciones de aplicación específicas. Por tanto, nos exigen justificar la relevancia de estas normas para la situación concreta en la que nos encontramos o que debemos solucionar. Ahora bien, a diferencia de los principios en sentido estricto, las directrices exigen concretar un estado de cosas (en lugar de resolverse en una regla de acción). Por así decir, las directrices establecen los fines, pero sin disponer los medios adecuados para su realización, para alcanzarlos.

Ejemplos de directrices serían los artículos 40.1 CE y 43.3 CE. Por una parte, el artículo 40.1 CE establece que «los poderes públicos promoverán las condiciones favorables para el progreso social y económico y para una distribución de la renta regional y personal más equitativa, en el marco de una política de estabilidad económica». Y, por otra parte, según el artículo 43.3 CE los «poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte». En ambos casos, no se fija ninguna condición específica para aplicar la norma en el caso, sino que establece un sujeto (los poderes públicos) obligado (modalidad deontica) a dar como resultado un estado de cosas; encamina a ese sujeto a lograr el fin. En lugar de establecer los medios necesarios para lograrlo, configurando de este modo condiciones de aplicación, o requerimientos específicos, deja margen de actuación a los sujetos, a los poderes públicos, para concretarlo a través de políticas.

Se exige, por tanto, un resultado, a través de una solución normativa compuesta por una modalidad deontica (Ob, p, Phb) que señala a un sujeto para qué se produzca un estado ideado de cosas, un fin. De este modo, la norma jurídica no exige adecuar la conducta en una determinada acción, sino que nos empuja a actuar de algún modo en la dirección de lograr ese estado de cosas.

3. Operar con normas jurídicas

De lo que se trata, con el Derecho, es de intervenir en la realidad mediante las categorías que conforman ese ámbito (el jurídico), esa parcela de la realidad. Hay que hacer algo con las normas jurídicas. No hay que leerlas en voz alta en la plaza de un pueblo, sino que constituyen los instrumentos con los cuales el jurista opera en su entorno, o circunstancia social. Toda actividad teórica, científica, va encaminada a intervenir, a operar, en la realidad mediante las categorías propias que configuran ese ámbito de conocimiento¹⁰. De lo contrario, ni es teoría (sino mera especulación, escolástica,

10 Tal vez, una de las mejores formas de expresar esta intervención en la realidad mediante las normas jurídicas, de operar con ellas, es la definición que ofreció RECASÉNS SICHES, L.,

gimnasia intelectual, en definitiva, bizantinismo) ni es ciencia (sino ideología, o peor aún, pseudociencia o pensamiento mágico).

Lo que hemos hecho hasta ahora ha sido un ejercicio de ordenación de las categorías a partir de las cuales se configuran las normas jurídicas. Hemos visto los instrumentos que tenemos para operar y los hemos clasificado. Y en esta tarea, hemos visto que hay reglas y principios. Las reglas se desdoblan en dos configuraciones distintas, según constituyan efectos jurídicos (resultados que tienen sentido dentro del contexto institucional del Derecho, a través de lo que hemos denominado reglas constitutivas, que a su vez se clasifican en reglas puramente constitutivas, en reglas constitutivas que confieren poderes y en definiciones) o se dirijan a ordenar la conducta humana (reglas regulativas que se subdividen en reglas de acción y en reglas de fin). En cambio, los principios se dividen en principios en sentido estricto (para ordenar la conducta humana, principios de acción o principios en sentido estricto) y en directrices (principios de fin).

A continuación, traeremos dichas categorías a los modos en que podemos concebir las operaciones mediante normas jurídicas. Esto es, podemos operar jurídicamente de distintas maneras: de una parte, según pautemos una acción o busquemos generar determinados efectos jurídicos según unos requisitos reglados; o, de otra parte, según las normas jurídicas, en concreto los principios, nos sirvan de fundamento para nuestras operaciones, es decir, que nos legitimen y brinden razones operatorias. Es por ello por lo que operar con normas jurídicas se divide en dos niveles operatorios: uno, de pauta, de regla, que debe seguirse, observarse; otro, de fundamentación de las decisiones mediante principios.

Lo primero que debemos advertir es que los principios podremos encontrarlos en cualquiera de los dos niveles. Primero, como pautas, una vez concretados, cuando pasa a ser definitivos, ordenando la conducta humana en un caso tras haber discutido su peso, su relevancia (principio en sentido estricto) o bien pautando, ordenando, lograr un estado de cosas (directriz). Segundo, sin proceder a concretar el principio en una regla de conducta o directriz, en el primer paso, el de debatir su relevancia, su peso particular, en cada caso, los principios pueden servir de razones para decidir jurídicamente en un determinado sentido. Esto es, los principios se encuentran tras una decisión de trascendencia jurídica, sustentándola, dándole fundamento¹¹.

Introducción al estudio del Derecho, Porrúa, México D.F., 1970, págs.121-123 sobre las propias normas jurídicas, refiriéndose a ellas como la solución a un problema práctico que nos apremia por una intervención no de cualquier modo, sino a través de una medida oficial, legal, conocida por todos, mediante el instrumento al que llamamos Derecho. Lo que no es más que una reformulación en términos similares a los de operar en la realidad mediante las categorías propias de un ámbito del saber (en este caso, el jurídico).

11 En efecto, la tesis que aquí se sostiene es que tras cualquier decisión jurídica existe al menos un principio jurídico que la respalda. Lo que simplemente revela la naturaleza emi-

Sinteticemos. Tenemos dos niveles operatorios. Uno, el pautado, el reglado, en el que seguimos aquello ordenado en las normas. Aquí encontramos las reglas constitutivas y las regulativas (sean estas reglas o principios, de acción o de fin). Dos, el de fundamentación, en el que sólo operan los principios dada la necesidad de esclarecer su relevancia en los casos y de ser la raíz de determinadas normas jurídicas (esto significa, por ejemplo, algo tan sencillo como que, en la raíz, o en el fundamento, del Derecho contractual se encuentra la autonomía de la voluntad). Ya tenemos así ubicados los dos niveles operatorios (el pautado y el de fundamentación, en el cual sólo operan los principios).

3.1. Nivel 1. Pautas de intervención

Todas las categorías normativas que hemos observado anteriormente, incluidos los principios, nos muestran una pauta, una regla que debe seguirse bien para actuar de un determinado modo o para el logro de un fin, bien para lograr un determinado resultado institucional, o efecto jurídico. En tanto se sigue la regla, se determina la conducta en una modalidad deontica o se constituyen los efectos jurídicos que habilita esa pauta (al establecer requisitos, o condiciones de aplicación). Los principios, en tanto que regulan la conducta humana a través de una acción o la consecución de un fin tras discutirse su relevancia particular en un caso, igualmente entran en este nivel operatorio.

Como decíamos, con las normas jurídicas operamos en la realidad, intervenimos de un determinado modo, acorde a lo pautado en una de esas normas. Nos incardinamos, de esta manera, en el ámbito de la pragmática del Derecho¹². Resulta un hecho pacífico afirmar que, en el ámbito de lo jurídico,

nentemente argumentativa del Derecho. Habrá quien se extrañe con esta definición del Derecho y que, incluso, la critique, especialmente desde el positivismo excluyente, pero entonces deberá demostrar por qué es posible mantener posiciones jurídicas diferentes en un litigio respecto a los mismos hechos. Posiciones todas ellas auspiciadas en algún principio jurídico, en las que se emplean argumentos normativos en los *petitum*, réplicas y tesis acusatorias, condenatorias, indemnizatorias, absolutorias, etc. Quien niegue la naturaleza eminentemente argumentativa del Derecho bien adolece de un positivismo ideológico encubierto, bien no ha practicado el Derecho en su vida (a lo sumo lo habrá estudiado, pero no habrá hecho nada con él en el sentido operatorio que aquí defendemos). Lo que teorizamos aquí es, precisamente, el hecho de hacer algo con el Derecho, esto es, los niveles operatorios en los que se interviene con ese instrumento social al que llamamos Derecho (y con ello negamos al tiempo el feliz reduccionismo del realismo jurídico a una clase de positivismo). Y en esos dos niveles nos encontramos con que, al sostener una postura, al tomar una decisión, se halla siempre al menos un principio jurídico en su fundamentación, lo que permite, en consecuencia, defenderla en base a Derecho.

12 Como es sabido, en la *Teoría del cierre categorial* (BUENO, 1993), el «sujeto operatorio» es, en efecto, operatorio, y por tanto lo es a nivel pragmático al menos de dos maneras diferentes (lo que nos lleva a calificar al sujeto, al mismo tiempo, de sujeto gnoseológico). La primera es interviniendo en la realidad a través de las categorías propias de un ámbito

la pragmática ha encontrado clara fortuna en la teoría analítica del lenguaje¹³ y en las teorías de la argumentación jurídica¹⁴. En este sentido, las normas jurídicas son el respaldo (*baking*, de acuerdo con la nomenclatura de Toulmin) a nuestra intervención intencionada en la realidad.

de conocimiento. Este sujeto lo encontramos al circunscribir el campo de categorías que constituyen un conocimiento científico. Científico porque utiliza los elementos, las categorías de su campo, para operar, para intervenir, para hacer algo en la realidad. Opera desde ese campo (como jurista, desde el Derecho). La segunda es porque el sujeto operador establece operaciones interpretativas a partir de sistemas de reglas, de estructuras lógicas o de reglas concretas (las de una ciencia, las de una filosofía). Interpreta una realidad de acuerdo con ese sistema, con esas reglas, con esa estructura de relación lógica. En este segundo sentido operador el sujeto realiza una crítica, la de su ámbito o parcela de conocimiento. En este trabajo nos circunscribimos únicamente a la primera forma de calificar ese sujeto operador (y reservamos la segunda para la disciplina denominada *Filosofía del Derecho*). Esta teoría pragmática (y esta concepción del sujeto operador en la pragmática) si bien no encontraría problemas en reconducir la concepción inicial de la pragmática de Charles MORRIS (1938) en lo relativo al modo de estructurar el funcionamiento de los signos, difiere sustancialmente de las variantes inferencial (e.g. BLAKEMORE, D., *Understanding Utterances. An introduction to pragmatics*, Basil Blackwell, Oxford, 1992), referencial (e.g FAUCONNIER, G., *Mental Spaces. Aspects of Meaning Construction in Natural Meaning*, Cup, Cambridge, 1994), comunicativa (e.g. WEAVER, 1953) y argumentativa (e.g. ANSCOMBE, J.-C., y DUCROT, O., *L'argumentation dans la langue*, 2.ª edición, Mardaga, Lieja, 1988, y, por supuesto, de la pragmática argumentativa de orientación anglosajona de, por ejemplo, SPERBER, D. y WILSON, D., *Relevance: Communication and cognition*, vol. 1. Harvard University Press, Massachusetts, 1986, y de la de tradición francesa de MOESCHLER, J., y REBOUL, A., *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Seuil, París, 1994).

- 13 La bibliografía sobre teoría y filosofía analítica del lenguaje aplicada a las normas es amplia, aunque en una breve selección, y a modo introductorio, no pueden faltar las obras, entre otros, de ANSCOMBE, G.E., «Intention», en *Proceedings of the Aristotelian Society*, núm. 57, 1956, págs. 321 a 332; AUSTIN, J. L., *How to do things with words*, Oup, Oxford, 1962; VON WRIGHT, G.H., *Norm and Action. A Logical Inquiry*, Routledge y Keagan Paul, Nueva York, 1963; QUINE (1970), BULYGIN, E., *op.cit.* 1982; SEARLE, J., *The Construction of Social Reality*, Simon & Schuster, Nueva York, 1995 y COLEMAN, J. L., *The Practice of Principle. In Defence of a Pragmatist Approach to Legal Theory*, Oup, Oxford, 2001.
- 14 Para un estudio sobre el giro argumentativo en el Derecho acontecido en el último tercio del siglo XX y las teorías clásicas y estándar de la argumentación jurídica, *vid.* ATIENZA, M., *Las razones del Derecho. Teorías de la argumentación jurídica*, Iij-UNAM, México D.F., 2005; ATIENZA, M., *El derecho como argumentación*, Ariel, Barcelona, 2006; ATIENZA, M., *Curso de argumentación jurídica*, Trotta, Madrid, 2013. Y entre los autores que no pueden faltar en una introducción al estudio de la argumentación jurídica desde estas dos teorías, *vid.* ALEXY, R., *Teoría de la argumentación jurídica. La teoría del discurso racional como teoría de la fundamentación jurídica*, Atienza, M. y Espejo, I. (trads.), Palestra, 1989; MACCORMICK, N., *Legal Reasoning and Legal Theory*, Oup, Oxford, 1978; PERELMAN, C., y OLBERC-CHTS-TYTECA, L., *Tratado de argumentación. La nueva retórica*, Sevilla, J. (trad.), Gredos, Madrid, 1989; RAZ, J., *Razón práctica y normas*, Ruiz Manero, J. (trad.), Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1991; RECASÉNS SICHES, L., *Nueva filosofía de la interpretación del Derecho*, Porrúa, México D.F., 1956; RECASÉNS SICHES, L., *Tratado general de Filosofía del Derecho*, Porrúa México D.F., 1959; TOULMIN, S. E., *The Uses of Argument*, Cup, Cambridge, 1958; VIEHWEG, T., *Tópica y jurisprudencia*, Díez-Picazo, L. (trad.), Taurus, Madrid, 1964.

Hablamos de una intervención intencional porque intervenimos jurídicamente con una pretensión, la de guiar la conducta humana, o la de buscar determinados efectos con el Derecho. Esa operación consiste en intervenir según el propósito del contexto del Derecho, es decir, para guiar la conducta humana en base a Derecho o para dar con unos efectos de una determinada manera, la reglada o pautada en una norma, esto es, para hacer valer la norma. Aquí aparece la norma jurídica como respaldo, garantía, resorte, de la pretensión de actuar en la realidad en un determinado sentido normativo.

La naturaleza de esta intervención responde a una de las tres formas siguientes: a) retórica (con ánimo de convencer a un auditorio mediante el respaldo normativo para provocar que se dé una conducta o que se reconozcan unos resultados institucionales); b) dialéctica (sometida a refutación, como en un litigio); o c) declarativa/impositiva (la autoridad declara lo que debe hacerse respaldándose en normas jurídicas y tras observar las razones normativas esgrimidas por las posiciones confrontadas que propician su intervención).

Ejemplo de cómo las normas jurídicas responden a una pauta de intervención en la forma retórica, en vistas a convencer a un auditorio o un foro, tenemos la fundamentación del *petitum* de una demanda a un juzgado. Al solicitar al juzgado una intervención mediante una demanda de carácter civil, la persona interesada aduce las normas jurídicas en apoyo de su petición. Habitualmente, dicha fundamentación da comienzo mediante la capacidad procesal y de representación (es decir, mediante la facultad de la persona interesada para acudir a los tribunales y de que un procurador habilitado postule en la defensa de sus intereses), que se justifica invocando los preceptos 7.8, 23 y 31 de la Ley de Enjuiciamiento Civil (LEC), en este caso.

En cambio, el momento en que las normas jurídicas en tanto que pautas de intervención reflejan la forma dialéctica nos sitúa ante la defensa de tesis contrarias por las partes como ejemplo paradigmático. Ambas tesis encuentran sustento en el Derecho y se invocan distintos preceptos para la defensa de sus intereses. Un ejemplo evidente de esta forma dialéctica sería la contestación de la demanda (que, a su vez, incluye la forma retórica, pues al mismo tiempo trata de convencer al juez de su tesis en la solicitud).

Finalmente, las normas jurídicas como pautas de intervención en una forma declarativa encontrarían ocasión de ejemplo en el fallo de una sentencia¹⁵. En el fallo de una sentencia se fija con carácter particular e individua-

15 Para ello, es necesario concebir la sentencia como una norma jurídica individualizada para el caso concreto y particular que se discute. Dicho en otras palabras, las normas jurídicas, por ejemplo, las penales, establecen un rango en el que puede castigarse una conducta si se demuestra su naturaleza delictiva. Al concretar la pena para esa conducta específica, la del caso particular, nos encontramos con que el caso genérico de la norma, regulado mediante un rango de pena variable, pasa a fijarse, a concretarse, únicamente para ese caso. De ahí que RECASÉNS SICHES, L. *op. cit.*, 1970, págs. 195-197) definiera las sentencias

lizado el Derecho para resolver el caso concreto. La forma de esta pauta de intervención en la realidad adquiere forma declarativa, o impositiva, pues el juez estima o desestima una demanda o bien condena a alguien a la pena de prisión o a pagar las costas del proceso, etcétera. Ilustra esta forma declarativa la STC 105/2025, de 29 de abril de 2025, cuando el Tribunal Constitucional (TC) ordena (impone, declara) mediante el fallo que: «(e)n atención a todo lo expuesto, el Tribunal Constitucional (...) ha decidido estimar parcialmente el recurso de amparo interpuesto por doña J.G.V y doña A.P.G., y, en consecuencia: 1.º Inadmitir la queja por vulneración del derecho fundamental a la igualdad en aplicación de la ley (art. 14 CE). 2.º Declarar que ha sido vulnerado el derecho fundamental de las demandadas de amparo a la tutela judicial efectiva sin indefensión (art. 24.1 CE). 3.º Restablecerles en su derecho y, a tal fin, declarar la nulidad de los autos (...). 4.º Retrotraer el procedimiento de apelación al momento inmediatamente anterior al de dictarse el primero de los autos mencionados, para que la Sala de lo Civil y Penal dicte en su lugar una resolución que resulte respetuosa con el derecho fundamental declarado. Publíquese esta sentencia en el "Boletín Oficial del Estado"». En este caso, el TC reconoce la vulneración de un derecho fundamental de las personas solicitantes de amparo y ordena, en este caso a otro tribunal, retomar el procedimiento judicial que da origen a que se pronuncie el mismo TC para que siga el procedimiento sin la vulneración de ese derecho. Esta declaración, esta orden, del TC se sustenta en las normas jurídicas que habilitan su intervención. Dicho en otras palabras, las normas jurídicas permiten operar en la realidad como pautas de intervención en una forma declarativa, o impositiva, de la autoridad, en este caso, judicial.

3.2. Nivel 2. Fundamentación mediante principios

Reparemos en que en el primer nivel la norma jurídica se invoca con la pretensión de hacer valor la conducta ordenada, pautada, en ella misma (o buscar generar los efectos jurídicos pertinentes, el resultado institucional ordenado en la norma). Hablamos, de este modo, de una intervención que busca la eficacia de la norma. Para ello, se dispone de todo el arsenal en que puede configurarse una norma y que hemos atendido en la primera parte de este trabajo.

En cambio, los principios jurídicos operan de otro modo adicional, además de para hacer valer las pautas que se deriven de ellos mediante una solución normativa especificada para un caso. En este caso, como advertimos, para sustentar, respaldar, fundamentar, ofrecer razones a las pretensiones jurídicas, a las decisiones con base jurídica. En este sentido, se apela a principios

como «normas jurídicas individualizadas». Y constituyen instancias de normas jurídicas individualizadas las resoluciones judiciales (o sentencias, en sentido amplio) y las resoluciones (o decisiones) administrativas.

o valores fundamentales, puesto que tras toda norma o precepto hay un principio que la hace valer.

Dicho en otras palabras, además de hacer valer la norma jurídica para operar o intervenir en base a ella en la realidad, los principios jurídicos ofrecen razones adicionales en soporte de dicha pretensión a actuar de un determinado modo. Esto es, los principios jurídicos son respaldos adicionales, ulteriores razones jurídicas que apoyan la pretensión de hacer valer una norma, de intervenir en la realidad normativamente en un sentido específico, ofreciéndonos justificación.

Esto se debe a dos razones. De una parte, la naturaleza abierta de los principios, que no especifican una condición de aplicación para un caso (y por tanto no tenemos fijado con antelación en qué casos aparecen) y, de otra parte, que toda norma jurídica nace conforme a normas jurídicas superiores (de lo contrario, serían declaradas inválidas al contravenirlas) esto es, con un contenido que no contravenga la unidad de las materias, de contenido, del propio Derecho¹⁶. En último término se encuentran los principios explícitos e implícitos¹⁷ en la Constitución y, por supuesto, los derechos fundamentales. De ahí que principios como el de autonomía o el de igualdad se invoquen como razones adicionales en soporte de la aplicación de otras normas jurídicas.

Este nivel de justificación se da con los principios y, eventualmente, podemos hallarnos ante un conflicto entre principios. Esto es, que tengamos problemas con distintos principios en conflicto al justificar la relevancia de los principios (al ofrecer razones *prima facie*, las cuales deben ponderarse)

16 Respecto a la doctrina de la validez material (y formal) del Derecho, puede verse AGUILÓ, J., *Teoría general de las fuentes del derecho (y del orden jurídico)*, Ariel, Barcelona, 2021, págs.75 y ss.

17 La distinción entre principios explícitos (formulados expresamente en el ordenamiento jurídico) e implícitos (los que se extraen, o deducen, a partir de los enunciados que figuran en el propio ordenamiento jurídico) se encuentra en ATIENZA, M. y RUIZ MANERO, J., *op. cit.*, 1996, págs.6-12. En tanto que razones para la acción (empleo el vocabulario de los autores), ambos tipos de principios encuentran su origen en una fuente normativa (en el ordenamiento jurídico desde el que se opera) y ofrecen razones *prima facie* (no perentorias) que deben ponderarse, pues pueden servir en otros casos para resolver en otro sentido. Esa sería, digamos, la cualidad común de los principios explícitos e implícitos. La diferencia, por tanto (y en tanto que razones para la acción), estriba en que los principios implícitos son razones que proceden de la adecuación, o coherencia, de nuestra decisión (la decisión de actuar interviniendo en la realidad en un determinado sentido, buscando unos efectos jurídicos o fundamentando esa una decisión en base a Derecho) con el conjunto de reglas y principios formulados en el ordenamiento jurídico. En consecuencia, los principios implícitos nos exigen un sobresfuerzo de razonamiento, de deliberación, puesto que al operar como fundamento de una decisión jurídica nos exigen contemplar, por una parte, si existen más razones o principios involucrados en ese caso particular, en ese problema práctico que se decide jurídicamente y, por otra parte, se debe adecuar, es decir, asegurar la coherencia con las reglas y principios expresamente contemplados en el ordenamiento.

detrás de las normas jurídicas que respaldan pretensiones en tensión dialéctica. En este caso, debe decidirse cuál de los dos principios tiene mayor peso, mayor relevancia, en ese caso en concreto, en esa situación en particular. Dicho en otras palabras, ante un conflicto de principios, dentro del razonamiento jurídico sucede el paso desde los principios como pautas abiertas que no concluyen una consecuencia jurídica (*prima facie*) hasta concluir las consecuencias jurídicas en el caso particular tras discutir su relevancia (definitivos). Al balance entre estos principios y a concluir la consecuencia jurídica para el caso se los conoce por ponderación¹⁸. Así, desde la concepción de los niveles operatorios del Derecho, podemos concebir la ponderación como el método deliberativo dirigido a justificar cuál de esos principios en conflicto pasa a ser definitivo para resolver la situación en la que tomamos una decisión jurídica, para pasar al primer nivel operatorio (para hacer valer un comportamiento normativo) o al segundo (para justificar la decisión en base a Derecho).

En síntesis, la naturaleza eminentemente argumentativa del Derecho contempla un nivel de justificación de cualquier pretensión efectuada dentro del ámbito de lo jurídico. De ahí que, en su dimensión pragmática, con las intervenciones en la realidad (al operar con las normas jurídicas en un determinado sentido) se fundamente, se justifique, toda pretensión o decisión jurídica. En este nivel operatorio de justificación, y por tanto de argumentación, los principios respaldan tesis normativas. Abrimos la puerta a legitimar una pretensión jurídica desde la relevancia de un principio en un caso o situación en particular. Y dentro de esta dimensión pragmática nace la tensión dialéctica jurídica propia del litigio (de las posiciones jurídicas enfrentadas que buscan fundamentar sus pretensiones en el Derecho) que eventualmente alcanza el conflicto entre principios jurídicos, en colisión unos con otros, en un caso concreto, pues se encuentran detrás, legitimando, posiciones jurídicas contradictorias. En esos casos, no queda más remedio que acudir al mecanismo de la ponderación.

4. A modo de conclusión

Recordemos cuál era el objetivo general del presente trabajo dentro de los materiales de innovación docente. Toda actividad requiere del apoyo de un material teórico a partir del cual presuponer, o a sumir, ciertas premisas propias de un ámbito de conocimiento. En nuestro caso, el de la innovación en el campo del Derecho, necesitamos de una herramienta teórica de apoyo para concebir estructuralmente el tipo de materiales con los que llevar a cabo una actividad (las normas jurídicas) y funcionalmente cuáles son los principales

18 De la ponderación se ha ocupado con rigor, entre muchos otros, ALEXY, R., *op.cit.*, 1993. Sobre la explicación del paso de pautas no concluyentes a concluyentes, véase, por ejemplo, MORESO, J.J. Y VILAJOSANA, J.M., *op. cit.*, 2004 y PRIETO SANCHÍS, L., *op. cit.*, 2013.

modos de operar con dichos materiales (qué niveles operatorios se dan con las normas jurídicas).

Es por ello por lo que en primer lugar hemos atendido a la fisionomía, a la posible configuración de las normas jurídicas. Así, hemos visto en primer lugar los distintos tipos de reglas constitutivas, aquellas que producen un determinado resultado institucional o, dicho en otras palabras, efectos jurídicos. Dentro de ellas, hemos diferenciado entre las reglas constitutivas en sentido estricto (aquellas que atribuyen un resultado institucional a un hecho), las reglas que confieren poderes (que otorgan a los sujetos la facultad de producir un determinado resultado institucional, es decir, de Derecho) y las definiciones (que fijan un significado para una expresión contenida en una disposición normativa, y por tanto fijan el efecto que debe producir).

En segundo lugar, hemos prestado atención a las reglas regulativas de la conducta humana. En ellas, hemos diferenciado entre dos tipos: las que se centran en una acción y nos dicen qué condiciones se deben dar para aplicarse (reglas de acción) o en la consecución de un fin mediante unos requisitos previsto en la norma (reglas de fin), por una parte, y entre las que no fijan ninguna condición o requisito para aplicarlas y van dirigidas a la conducta humana (principios en sentido estricto) y las que tampoco fijan condición alguna y nos empujan al logro de un fin (directrices), por otra parte.

Con esta clasificación (primero, con reglas y principios, según fijan una condición de aplicación en la norma o no, y, después, dentro de esta dicotomía, con las cuatro categorías posibles: reglas de acción, reglas de fin, principios en sentido estricto y directrices) hemos pasado al segundo nivel que configuraba el objetivo general del trabajo. A saber, el operatorio. Esto es, hemos clarificado las categorías del material (las normas jurídicas), en un nivel estructural) con las que llevar a cabo una actividad en la realidad en un nivel operatorio.

En este nivel operatorio hemos distinguido dos tipos básicos de acción. Por una parte, cuando se emplean las normas jurídicas como pautas de intervención en la realidad, es decir, como pautas para llevar a cabo una actividad en base a Derecho. Aquí pueden intervenir todos los tipos de normas: cualquier tipo de reglas constitutivas y cualquier tipo de reglas regulativas, sean reglas (de acción o de fin) o principios (en sentido estricto o directrices). Por otra parte, cuando las normas jurídicas nos sirven para fundamentar las decisiones o los actos jurídicos. En este nivel operatorio, únicamente intervienen los principios, que nos asisten para justificar decisiones y actos según el sentido que se desprende del propio ordenamiento jurídico.

5. Bibliografía

Aguiló, J., *Teoría general de las fuentes del derecho (y del orden jurídico)*, Ariel, Barcelona, 2021.

- ALCHOURRÓN, C.E., Y BULYGIN, E.**, *Normative systems*, Springer Verlag, 1971,
- ALEXY, R.**, *Teoría de la argumentación jurídica. La teoría del discurso racional como teoría de la fundamentación jurídica*, Atienza, M. y Espejo, I. (trads.), Palestra, 1989 [1.^a ed. original, 1978].
- ANSCOMBE, G.E.**, «Intention», en *Proceedings of the Aristotelian Society*, núm. 57, 1956, págs. 321 a 332.
- ANSCOMBE, J.C., Y DUCROT, O.**, *L'argumentation dans la langue*, 2.^a edición, Mardaga, Lieja, 1988.
- ATIENZA, M.**, *Las razones del Derecho. Teorías de la argumentación jurídica*, Iij-Unam, México D.F., 2005.
- ATIENZA, M.**, *El derecho como argumentación*, Ariel, Barcelona, 2006.
- ATIENZA, M.**, *Curso de argumentación jurídica*, Trotta, Madrid, 2013.
- ATIENZA, M. Y RUIZ MANERO, J.**, *Las piezas del Derecho*, Ariel, Barcelona, 1996.
- AUSTIN, J. L.**, *How to do things with words*, Oup, Oxford, 1962.
- BLAKEMORE, D.**, *Understanding Utterances. An introduction to pragmatics*, Basil Blackwell, Oxford, 1992.
- BUENO, G.**, *Teoría del cierre categorial*, vol.3, Pentalfa, Oviedo, 1993.
- BUENO, G.**, *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*, Pentalfa, Oviedo, 1995a.
- BUENO, G.**, *¿Qué es la ciencia? La respuesta de la teoría del cierre categorial*, Ciencia y filosofía, Pentalfa, Oviedo, 1995b.
- BULYGIN, E.**, «Normas, proposiciones normativas y enunciados jurídicos», en Alchourrón, C. y Bulygin, E., *Ánálisis lógico y Derecho*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1982, pp. 169-164.
- COLEMAN, J. L.**, *The Practice of Principle. In Defence of a Pragmatist Approach to Legal Theory*, Oup, Oxford, 2001.
- DÍEZ-PICAZO, L.**, *Experiencias jurídicas y teoría del derecho*, 3.^a ed. Ariel, Barcelona 1993.
- DWORKIN, R.**, *Taking Rights Seriously*, Hup, Massachusetts, 1977.
- FAUCONNIER, G.**, *Mental Spaces. Aspects of Meaning Construction in Natural Meaning*, Cup, Cambridge, 1994.
- MACCORMICK, N.**, *Legal Reasoning and Legal Theory*, Oup, Oxford, 1978.
- MOESCHLER, J., Y REBOUL, A.**, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Seuil, París, 1994.

- MORESO, J.J. Y VILAJOSANA, J.M.**, *Introducción a la teoría del derecho*, Marcial Pons, Madrid, 2004.
- MORRIS, C. W.**, *Foundations of the Theory of Signs*, The University of Chicago Press, Chicago, 1934.
- PERELMAN, C., Y OLBRECHTS-TYTECA, L.**, *Tratado de argumentación. La nueva retórica*, Sevilla, J. (trad.), Gredos, Madrid, 1989 [1.^a ed. original, 1966].
- PÉREZ LLEDÓ, J.A.**, «Normas constitutivas: reglas que confieren poderes y reglas puramente constitutivas. Las definiciones», en González Lagier (coord.), *Conceptos básicos del Derecho*, Trotta, Madrid, 2015, págs. 27-46.
- PRIETO SANCHÍS, L.**, *El constitucionalismo de los derechos. Ensayos de filosofía jurídica*, Trotta, Madrid, 2013.
- QUINE, W.**, *Philosophy of logic*, Harvard University Press, Massachusetts, 1986.
- RAZ, J.**, *Razón práctica y normas*, Ruiz Manero, J. (trad.), Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1991 [1.^a ed. original, 1975].
- RECASÉNS SICHES, L.**, *Nueva filosofía de la interpretación del Derecho*, Porrúa, México D.F., 1956.
- RECASÉNS SICHES, L.**, *Tratado general de Filosofía del Derecho*, Porrúa México D.F., 1959.
- RECASÉNS SICHES, L.**, *Introducción al estudio del Derecho*, Porrúa, México D.F., 1970.
- RÓDENAS, Á.**, «Normas regulativas: principios y reglas», en González Lagier (coord.), *Conceptos básicos del Derecho*, Trotta, Madrid, 2015, págs. 15-26.
- SEARLE, J.**, «How to derive «ought» from «is»», en *The philosophical review*, vol. 73, 1964, págs. 43-58.
- SEARLE, J.**, *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, Cambridge, 1969.
- SEARLE, J.**, *The Construction of Social Reality*, Simon & Schuster, Nueva York, 1995.
- SPERBER, D. Y WILSON, D.**, *Relevance: Communication and cognition*, vol. 1. Harvard University Press, Massachusetts, 1986.
- TOULMIN, S. E.**, *The Uses of Argument*, Cup, Cambridge, 1958.
- VIEHWEG, T.**, *Tópica y jurisprudencia*, Díez-Picazo, L. (trad.), Taurus, Madrid, 1964 [1.^a ed. original, 1963].

VON WRIGHT, G.H., *Norm and Action. A Logical Inquiry*, Routledge y Keagan Paul, Nueva York, 1963.

WEAVER, W., «Recent contributions to the mathematical theory of communication», en *Etc: A Review of General Semantics*, vol. 10, núm. 4, 1953, págs. 261-281.

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

Alfredo Ramírez Nárdiz

*Profesor de Derecho Constitucional
Universidad Autónoma de Barcelona*

RESUMEN: Dentro de la docencia del Derecho Constitucional los juegos de rol pueden suponer una gran contribución para mejorar el aprendizaje de la materia por los alumnos. Particularmente en el primer y segundo año de la carrera, que es donde se concentran las asignaturas propias del Derecho Constitucional, a los alumnos, tanto por su edad como por encontrarse en el comienzo de sus estudios universitarios, les resulta especialmente útil realizar actividades prácticas que implican no sólo trabajar la teoría de la materia, sino interactuar con unos compañeros con los que en la mayoría de los casos aún no han establecido relaciones y con los que, merced a los juegos de rol, pueden interactuar creando lazos de cooperación y afectividad de forma simultánea a la consolidación de la información recibida en las clases teóricas. Este texto pretende explicar qué son los juegos de rol aplicados a la docencia del Derecho Constitucional en el marco del ejercicio de ésta en la Universidad Autónoma de Barcelona, exponer algunos ejemplos y analizar sus utilidades. Se concluye que los juegos de rol pueden ser una innovación docente de gran interés y utilidad para la mejora del aprendizaje del Derecho Constitucional.

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LOS JUEGOS DE ROL EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. 3. LOS JUEGOS DE ROL APLICADOS A LA DOCENCIA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL. 3.1. Ejemplos de juegos de rol en la clase de Derecho Constitucional. 3.2. Utilidades de los juegos de rol. 4. CONCLUSIONES. BIBLIOGRAFÍA.

1. Introducción

La docencia del Derecho Constitucional ha sido tradicionalmente planteada desde un enfoque eminentemente teórico de la materia. Esto es per-

fectamente comprensible si se tiene en cuenta que las asignaturas propias de esta disciplina del Derecho se ubican en primer y segundo año de la carrera, momento en el cual los alumnos acaban de iniciar sus estudios universitarios, no tienen ningún conocimiento jurídico y requieren, antes que cualquier otra cosa, adquirir los conceptos básicos tanto del Derecho Constitucional, como de las restantes disciplinas del Derecho. Difícilmente puede un alumno estudiar el funcionamiento de la Administración, si no ha aprendido antes qué es el Estado y cuáles los órganos constitucionales; complejo es que entienda el proceso penal, si previamente no se le ha enseñado qué son los derechos y cómo se garantizan; arduo entender las garantías que asegura un Estado de Derecho, si se desconoce que es el Estado de Derecho; imposible entender el alambicado funcionamiento de cualquier ordenamiento constitucional moderno, si no se sabe qué es una Constitución.

Por ello, habitualmente, la docencia del Derecho Constitucional ha acostumbrado a consistir en una sucesión de clases teóricas en las que el profesor proporcionaba los distintos conocimientos sobre organización constitucional del Estado, derechos y sus garantías, teoría del Estado, o teoría de la Constitución, mediante la metodología de la clase magistral, siendo esta y no otra la esencia de todo el modelo docente. Un profesor que, ya explicando un manual, ya desde el propio texto constitucional, ya desde los apuntes y materiales elaborados por él, se dirige siempre a los alumnos en un perpetuo monólogo en el que, salvo las raras ocasiones en las que los estudiantes preguntan y él contesta, no se escucha en el aula otra voz diferente de la suya.

Esta metodología docente basada exclusivamente en la clase magistral es la que han vivido generaciones de juristas y, sin negar su importancia trascendental y su utilidad objetiva para dotar al alumno de los conceptos y conocimientos básicos que requiere su formación en los primeros años de sus estudios universitarios, sí parece posible afirmar que cabe complementarla con algún tipo de contenido práctico que permita que el alumnado obtenga competencias complementarias a la crucial, pero no por ello única, adquisición de contenidos teóricos. Es aquí donde, en el contexto de una parte del programa docente dedicado no sólo a la teoría, sino también a la realización de clases prácticas, entran en funcionamiento los juegos de rol como herramienta que puede contribuir a, entre otras utilidades, mejorar la teoría¹.

1 Frente a la concepción tradicional según la cual se presta atención «a un pretendido intercambio de conocimientos entre profesores y estudiantes. El rigor académico y una formación rigurosa iban de la mano y en ningún caso tenía cabida la incorporación de elementos lúdicos en dicha relación», cabe plantearse una visión alternativa para la cual «los juegos educacionales muestran potencial para la transferencia de conocimiento (...) permite a los participantes desarrollar sus habilidades a través del aprendizaje experiencial y al mismo tiempo vivir el proceso de toma de decisiones». SERRADELL, E. «El uso de los juegos y simuladores de negocio en un entorno docente», en *Oikonomics: Revista de Economía, Empresa y Sociedad*, núm. 1, 2014, pág. 87.

Estos juegos consisten es una modalidad de clase práctica que implica que los alumnos interactúan entre ellos y con el docente activamente emulando, con las lógicas limitaciones de espacio y tiempo y en función de las instrucciones dadas por el profesor, determinados procedimientos jurídicos de naturaleza constitucional explicados previamente en la parte teórica de la asignatura. Con los juegos de rol se busca no sólo que el estudiante consolide los conocimientos de la asignatura adquiridos antes de modo teórico, sino también fomentar la interrelación entre alumnos que, por ser de primer año la mayor parte de las veces, apenas conocen aun a sus compañeros de promoción, así como ayudar al futuro jurista a que se acostumbre a expresarse en público, razonar y defender sus argumentos oralmente y moverse frente a un auditorio, adquiriendo confianza y seguridad en sí mismo. Competencias todas estas que serán fundamentales en su posterior desarrollo profesional y que de manera natural se ejercitan en un juego de rol.

2. Los juegos de rol en la enseñanza Universitaria

Para el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (RAE) un juego de rol puede ser definido como aquel «juego en que los participantes interpretan el papel de un personaje de ficción, en una historia de carácter misterioso o fantástico»². Por su parte, para el Diccionario panhispánico de dudas de la RAE, un juego de rol es un «juego en el que los participantes actúan como personajes de una aventura de carácter misterioso o fantástico»³. En estas dos casi idénticas definiciones se pueden observar elementos comunes como la interpretación del papel de un personaje, la ficción interpretada y el carácter de misterioso o fantástico de aquello que se interpreta. Evidentemente, la aplicación del juego de rol al ámbito de la enseñanza universitaria ha de tomar los dos primeros elementos, la interpretación de un papel y el carácter ficticio de esta interpretación, pero desechar el tercero, puesto que lo que se interpreta no es en absoluto algo misterioso o fantástico, sino algún tipo de procedimiento previsto y regulado en la normativa vigente.

Fernández Roca y Tenorio Villalón señalan que los juegos de rol se usan en la enseñanza como estrategia y recurso docente desde los años 80 y, citando a Brookfield y a Spiegel, apuntan que consisten en «usar la simulación de una situación que pusiera en contacto directo al alumnado con los conocimientos y destrezas que debe asimilar para lograr su aprendizaje, pudiendo así contextualizar con la práctica el uso de lo aprendido. De este modo, el alumnado puede experimentar y practicar su conocimiento teórico y sus habilidades en un entorno protegido (el aula) y con reglas que facilitan y fomentan la par-

2 RAE, *Diccionario de la lengua española*, 2025. Disponible en, <https://dle.rae.es/juego>.

3 RAE, *Diccionario panhispánico de dudas*, 2025. Disponible en, <https://www.rae.es/dpd/rol>.

ticipación del alumnado»⁴. Pérez Franco y García García, citando a Serradell, afirman que el juego de rol «surge como una metodología alternativa que permite aprender a través de la práctica en la que la implicación de los estudiantes aumenta y su motivación crece sin que por ello la rigurosidad del aprendizaje sea menor: al contrario, los juegos de rol tienen alta capacidad para transferir el conocimiento»⁵.

Indica la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) que, en el marco de la enseñanza universitaria, un juego de rol puede ser entendido como una «representación de roles (personajes, puestos de trabajo) con la finalidad de exemplificar en directo experiencias que tienen que llevar a adoptar habilidades/ destrezas y/o cambios de actitud». Es decir, un juego de rol consistiría en «que los participantes simulen personajes definidos con antelación, y de esta forma, se ponen en el puesto de rol y pueden observar desde diferentes perspectivas los comportamientos de cada actor según el papel que ejerce», añadiendo que debe haber un profesor presente que debe ejercer «el papel de facilitador sin intervenir, ya que puede condicionar y distorsionar las acciones de los participantes», siendo su labor la de suministrar información adicional si algún participante en el juego tiene dudas, moderar y agilizar las intervenciones, ayudar a profundizar en las razones expuestas, ayudar a elaborar alternativas, etc.⁶.

Para la Universitat Pompeu Fabra (UPF), los juegos de rol son «una técnica de aprendizaje activo en la cual se simula una situación que representa la vida real», mediante la cual el alumnado puede «aprender conceptos difíciles mediante la simulación de un escenario donde deben aplicar dichos conceptos», mediante la interactuación con sus compañeros «asumiendo el papel y las perspectivas de los personajes para comprender sus motivaciones, intereses y responsabilidades». En este marco, el profesor «proporciona la información que necesita cada estudiante sobre los distintos personajes que actúan en la representación»⁷. La participación del profesor es esencial en cualquier juego de rol, pues, como recuerda García Arroyo, «el papel del profesor es esencial en el juego de simulación presentado, primero porque sin unas nociones básicas de clases teóricas sería imposible realizar el juego y segundo, porque el profesor debe trabajar previamente de la realización del

4 FERNÁNDEZ ROCA, F. J. Y TENORIO VILLALÓN, A. F. «El juego de rol como herramienta para la enseñanza y evaluación del alumnado», en *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*, 20 y 21 de noviembre de 2014, pág. 2.

5 PÉREZ FRANCO, I. Y GARCÍA GARCÍA, A. «El juego de rol como herramienta en la enseñanza de economía», en CARMONA FERNÁNDEZ, D., RODRÍGUEZ MÉNDEZ, D. Y ROMÁN SUERO, S. (COORDS.) *Experiencias disruptivas en entornos educativos*. Barcelona: Octaedro, 2021, pág. 329.

6 UOC. *Juego de rol*, 2025. Disponible en, https://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/techniques/viu28.htm.

7 UPF, *Juegos de rol*, 2025. Disponible en, <https://www.upf.edu/es/web/usquid-etic/jocs-rol>.

juego de rol en la elección y creación de materiales, así como supervisar la realización del mismo y evaluarlo»⁸.

Para Zumaquero Gil, los juegos de rol «permiten involucrar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a partir de situaciones reales o de contextos simulados, que van a repercutir en el desarrollo de numerosas competencias, imprescindibles en su proceso de formación». Indica la autora que los juegos de rol llevan a los alumnos a trabajar cooperativamente en la resolución de casos prácticos realizando una simulación que, sin ser capaz de reproducir la realidad, sí que llega a un nivel de realismo suficiente como para que los alumnos comprendan, se interesen y se motiven respecto de aquello que han estudiado previamente⁹. Por su parte, Martin considera que los juegos de rol «pretende[n] facilitar la adquisición de capacidades tales como la perspectiva social, la empatía y el role-taking (...) la mejora de la capacidad de resolución de conflictos, así como la asunción de las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones son también aspectos trabajados» en los juegos de rol¹⁰.

Para Ortiz, Medina y De la Calle la razón de ser del juego de rol radica en que «el alumno aprenda a aprender, aprenda a trabajar en grupo y aprenda a analizar problemas y a tomar decisiones tanto individuales como en grupo». Añaden estas autoras que, para lograr estas finalidades, el juego de rol «es una herramienta de participación activa del alumno, que facilita el aprendizaje cooperativo y que, además, demuestra ser más efectiva que los métodos tradicionales para la formación en competencias»¹¹. Morales Carbalal y Villa Angulo afirman que los juegos de rol tienen la potencialidad de evitar que las clases sean «ejercicios mecánicos con atención centralizada al profesor» y recuerdan que «las personas que han jugado rol afirman que fomenta la lectura, el uso de la imaginación, desarrolla la dinámica grupal, desarrolla el cálculo mental, pone en práctica la empatía y la tolerancia a otras personas»¹².

-
- 8 GARCÍA ARROYO, C. «Los juegos de rol como actualización de la docencia para el entorno digital», en CHAPARRO, P., GÓMEZ, C. Y PEDROSA, C. (DIRS.) *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, 2022, pág. 50.
- 9 ZUMAQUERO GIL, L. «Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de grado en turismo», en *REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm.18, junio de 2018, pág. 44. DOI: 10.24310/REJIE.2018.v018.5056.
- 10 MARTIN, X. «El role playing: una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social», en *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 15, 1992, pág. 63. DOI: 10.1080/02147033.1992.10821033.
- 11 ORTIZ DE URBINA, M., MEDINA S., DE LA CALLE C. (2010). «Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol», en *Education in the Knowledge Society (EKS)*, núm. 11 (3), 2010, pág. 280. DOI: 10.14201/eks.7463.
- 12 MORALES CARBAJAL, R. Y VILLA ANGULO, C. «Juegos de rol para la enseñanza de las matemáticas», en *Education in the Knowledge Society (EKS)*, núm. 20, 2019. DOI: 10.14201/eks2019_20_a7.

Señala Rodríguez Mas, en relación con utilización de los juegos de rol para la docencia de la Historia del Derecho que «han demostrado ser un instrumento válido para la explicación del devenir de Instituciones claves de nuestra historia, permitiendo al estudiante advertir sus principales diferencias con otros órganos similares, así como para identificar sus componentes esenciales. Se trata por tanto de un recurso de aprendizaje válido que implica al discente para que, en grupo, conozca de primera mano, la praxis desarrollada por los entes objeto de estudio»¹³. Para Solari Merlo, mediante un «componente lúdico de role playing, el estudiantado puede no sólo conocer los contenidos materiales, curriculares, de la asignatura, sino también habituarse a los requerimientos de las principales salidas profesionales del estudiante en Derecho. Mediante estas simulaciones, el alumno puede anticipar el conocimiento de una realidad», destacando especialmente la autora la importancia de los juegos de rol en el desarrollo de las competencias oratorias y argumentativas de los alumnos¹⁴.

3. Los juegos de rol aplicados a la docencia del Derecho Constitucional

3.1. Ejemplos de juegos de rol en la clase de Derecho Constitucional

El Derecho Constitucional tiene diversos procedimientos que pueden ser trabajados en una clase práctica en la que se haga servir los juegos de rol como herramienta para la enseñanza. Algunos de estos son:

a) La elección del Presidente del Gobierno:

El art. 99 CE regula la elección del Presidente del Gobierno por el Congreso de los Diputados. Este procedimiento constitucional tiene diversas fases: la propuesta de un candidato a Presidente del Gobierno por el Rey una vez escuchados los representantes de los Grupos con representación parlamentaria; la defensa de un programa de gobierno y la solicitud de la confianza de la Cámara por el candidato propuesto por el Rey; una primera votación en la que se requiere mayoría absoluta para elegir al Presidente; una segunda votación por mayoría simple, si la primera no tiene éxito; una repetición de los pasos indicados si no se elige Presidente al candidato propuesto por el Rey; etc. En principio, y si no es necesario disolver las Cortes y volver a convocar elecciones

13 RODRÍGUEZ MAS, R. «La Historia del Derecho a escena. El aprendizaje activo de la Historia del Derecho mediante los juegos de rol», en *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, núm. 6, 2023, pág. 6.

14 SOLARI MERLO, M. «Juego de rol en línea. Una experiencia de docencia online en el Grado en Derecho», en ROVIRA FERRER, I. ANGLÈS JUANPERE, B. (COORDS.) *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Huygens Editorial, 2021, pág. 75.

generales por agotamiento del plazo máximo de dos meses desde la primera votación, el procedimiento termina con el nombramiento hecho por el Rey del Presidente del Gobierno elegido por el Congreso.

Es, por tanto, un procedimiento con diferentes fases bastante bien diferenciadas, que implica la participación de diversos sujetos (el Rey, el candidato a Presidente, el Presidente del Congreso, los portavoces de los Grupos con representación parlamentaria) y que consiste en una sucesión lineal y relativamente sencilla de acontecimientos. Por ello, es ideal para ser interpretado mediante un juego de rol, con unos 30-40 alumnos, en un espacio de tiempo de entre 1 y 2 horas, como se acostumbra a disponer en una clase práctica de una asignatura de Derecho Constitucional de primer año del Grado de Derecho. Para llevarse a cabo, esta modalidad de juego de rol no requiere de ninguna herramienta técnica, informática o material, salvo de un breve guion elaborado por el profesor, que los alumnos hayan estudiado previamente la teoría propia del art. 99 CE y que al comienzo de la clase se haga una distribución de los alumnos en los grupos y roles que intervendrán en la interpretación.

El juego comienza con esta mentada distribución en grupos, de no más de 4 o 5 alumnos cada uno, hecha por el profesor, el cual debe indicar a los alumnos qué grupo con representación parlamentaria interpretarán. Como en el presente en el Congreso hay nueve grupos y dado que cada grupo ha de tener no más de 4 o 5 miembros, el ideal será una clase con entre 30 y 40 alumnos, si bien se puede perfectamente realizar el juego de rol con un mínimo de 15-20 alumnos, siempre que, especialmente los grupos parlamentarios minoritarios, sean interpretados por un único alumno o por una pareja de alumnos. Una vez hecha la distribución, el siguiente paso es la lectura de las instrucciones de funcionamiento hecha por el profesor. Es muy aconsejable que estas instrucciones sean suministradas previamente a los alumnos. En el mejor de los casos poniéndolas a su disposición en el Campus Virtual o herramienta informática similar con la que cuente la universidad. En el peor, entregándoles copias en papel nada más comenzar la clase.

Las instrucciones deben explicar clara y sencillamente los diferentes pasos del proceso. Nunca hay que olvidar que el juego de rol en el ámbito de la docencia del Derecho Constitucional tiene por destinatarios alumnos de primer (quizá segundo) año de grado. Es decir, alumnos jóvenes, sin apenas conocimientos jurídicos y que están empezando a relacionarse con sus compañeros. Por ello, las instrucciones deben ser breves, fáciles de entender y con una sucesión de comandos lineal y no muy extensa, con un máximo de cinco o seis fases o momentos. Lo contrario puede llevar a que el juego de rol se vuelva demasiado largo y complejo, haciendo que pierda gran parte de su atractivo (dinamismo, entretenimiento, recompensas inmediatas al interpretar bien cada una de las fases del juego) para aquellos a quien va dirigido. Las instrucciones pueden tener un formato similar al siguiente:

Siguiendo las indicaciones del art. 99 CE, elijan Presidente del Gobierno:

1. Los nueve grupos parlamentarios consultan con el Rey. Cada grupo debe indicar a qué candidato irán sus votos. Estos grupos son: Grupo PP: 137

diputados; Grupo PSOE: 121 diputados; Grupo VOX: 33 diputados; Grupo SUMAR: 31 diputados; Grupo ERC: 7 diputados; Grupo JUNTS: 7 diputados; Grupo BILDU: 6 diputados; Grupo PNV: 5 diputados; Grupo MIXTO: 3 diputados.

2. El Rey propone candidato.
3. El candidato propuesto expone su programa y solicita la confianza en el Congreso.
4. El Congreso vota (primera votación y, en su caso, segunda votación).
5. (Si es necesario) Se hacen sucesivas nuevas propuestas de candidato y se repite el proceso.
6. El Rey nombra al presidente de Gobierno¹⁵.

Dado que este tipo de juego de rol implica que cada grupo de alumnos ha de interpretar a un determinado grupo parlamentario, es muy recomendable que, una vez organizados y distribuidos los alumnos en dichos grupos, el profesor les dé un tiempo para investigar la ideología del grupo que interpretan y para elaborar un breve programa electoral de no más de cinco puntos basado en dicha ideología y en las propuestas reales de los grupos parlamentarios. Esto les servirá para después poder negociar con los otros grupos y decidir de una manera razonada y argumentada si dan o no dan su apoyo parlamentario al candidato a Presidente del Gobierno. La negociación entre los grupos de alumnos es fundamental en este tipo de juego de rol, pues en diversas de sus fases (consultas con el Rey, votaciones) se pide que los grupos hablen y acuerden a quién respaldan como candidato a Presidente.

Así, antes de que el Rey (papel que puede ser interpretado por un alumno o por el profesor) proponga un candidato, los grupos deben negociar y decidir a qué candidato apoyará cada uno. Para esto el profesor debe insistir en que los alumnos se levanten de sus asientos, se distribuyan en el aula en diferentes grupos de negociación y decidan a quien apoyar en función de los resultados de las negociaciones, las cuales deben basarse tanto en los diferentes elementos de los programas ideológicos previamente redactados, como incluso, y por dotar de más «realismo» al juego de rol, en promesas políticas concretas (gobiernos de coalición, ministerios para los partidos minoritarios que apoyen al candidato, cesión de competencias, etc.). Estas negociaciones se repetirán antes de la primera votación del Congreso, antes (en su caso) de la segunda y así sucesivamente.

Los diferentes momentos de negociación son cruciales para el buen desarrollo del juego, entre otros motivos por ser los que ocupan más tiempo. Su éxito depende, en gran medida, de que el profesor sea capaz de motivar a los alumnos adecuadamente. Si lo consigue, no es extraño que los alumnos lleguen a identificarse con los grupos parlamentarios a los que interpretan,

15 Este es el modelo de juego de rol para la elección del Presidente del Gobierno utilizado por el autor de este texto en las clases prácticas de la asignatura *Organización Constitucional del Estado* del Grado en Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona.

así como con la ideología de estos, volviendo el juego mucho más dinámico y entretenido que en caso contrario. Igualmente, si quienes interpretan al o a los candidatos a Presidente de Gobierno (que suelen ser alumnos que forman parte de los grupos con mayor representación parlamentaria) son personalmente animosos y asumen el protagonismo que les corresponde, el juego de rol también goza de un interés muy superior que en caso contrario.

El juego de rol debe permitir que los alumnos interactúen con libertad, pero sin que el profesor pierda nunca el control de la clase. Por ello, asumiendo el protagonismo efectivo que han de tener los alumnos, el profesor ha de tomar la iniciativa y en cada una de las diferentes fases del juego de rol promover la acción de los estudiantes: que se levanten de sus asientos y negocien cuando deben levantarse y negociar, que se sienten y emitan su voto cuando deben sentarse y emitir su voto, que redacten su programa político, etc. Los protagonistas son los alumnos, pero el profesor debe dirigir el desarrollo del juego de rol. Su intervención no debe opacar la de los alumnos, pero no hay que perder vista la idea central de que el juego de rol no es, aunque su nombre lo indique, solamente un juego, sino una herramienta para consolidar lo aprendido por los alumnos en las clases teóricas. Por ello, toda intervención del profesor en el juego debe ir dirigida a lograr el objetivo buscado de aprendizaje.

b) La moción de censura al Presidente del Gobierno:

Gran parte de los elementos citados para el caso anterior se puede aplicar a este. En ambos casos se trata de modalidades de juegos de rol que implican la distribución de la clase en grupos de alumnos que interpretan a los diferentes grupos con representación parlamentaria, en ambos casos un alumno debe asumir el rol de Presidente (candidato a Presidente en el juego de rol anterior) y otro el de candidato alternativo (por ser en España la moción de censura de tipo constructivo, es decir, con un candidato alternativo a aquel que se censura), debe haber negociaciones entre los grupos sobre el sentido de su voto y estas negociaciones requieren que los alumnos redacten de modo previo un breve programa político de los grupos que interpretan, etc.

Este juego de rol puede ser doble y el ejercicio de la moción de censura puede venir precedido del de una cuestión de confianza. Es decir, primero se plantea a los alumnos un escenario tal en el que un Presidente plantea al Congreso una cuestión de confianza y, a continuación, la oposición plantea una moción de censura. Un ejemplo de texto sería el siguiente:

Debido a los escándalos de corrupción, el Grupo PP muestra su descontento y exige al Presidente (que es del Grupo PSOE) que dimita o convoque elecciones. Ante la presión, el Presidente opta por plantear al Congreso una cuestión de confianza. ¿Cómo y mediante qué pasos se podría dar? ¿Cuál sería su resultado? Habiendo ganado la cuestión de confianza, pero apareciendo cada día nuevas

noticias de los escándalos de corrupción, el Grupo PP presenta una moción de censura. ¿Cómo y mediante qué pasos se podría dar? ¿Cuál sería su resultado?¹⁶

En este ejemplo, en las instrucciones se proporciona a los alumnos el número de escaños con los que cuenta cada grupo con representación parlamentaria. Se resuelve el primer escenario y, a continuación, el segundo. Como en el juego de rol previamente explicado, el buen desarrollo de éste depende también mucho de cómo el profesor sepa motivar a los alumnos de cara a las negociaciones entre los grupos, así como de la iniciativa que tengan los alumnos que interpreten a los dos personajes llamados a ser protagonistas, el Presidente y el candidato a Presidente. Por ello, en este tipo de juegos de rol el profesor puede optar por dejar que sean los integrantes del grupo los que elijan de entre ellos a aquel que haya de interpretar este rol o, por el contrario y en función de su mayor o menor conocimiento de los alumnos, puede ser el propio profesor el que haga esta elección.

c) *Comisiones de investigación, interpelaciones y preguntas al Gobierno:*

Siguiendo con los mecanismos de control a los que las Cámaras pueden someter al Presidente del Gobierno y a sus ministros, un modelo de juego de rol puede ser aquel consistente en la emulación (obviamente, muy simplificada) de una comisión de investigación, así como otro juego de rol de ejecución similar puede consistir en realizar interpelaciones y preguntas por parte del Congreso/Senado a los miembros del Gobierno. En estos juegos de rol el profesor debe distribuir los roles entre los alumnos indicando quién debe hacer la pregunta y quién debe darle respuesta. La creatividad de los alumnos consiste en redactar preguntas interesantes y, tras un tiempo que se da a aquellos que han de responderlas, redactar respuestas consistentes.

Para lograr esto, el profesor debe distribuir la clase en grupos identificados cada uno con los diferentes grupos parlamentarios, para que así los alumnos puedan redactar preguntas y respuestas que se adapten tanto a la ideología, como a la situación (Gobierno u oposición) de cada grupo parlamentario. Como en casos anteriores, es recomendable dar un tiempo previo a los alumnos para que elaboren un breve programa de no más de cinco o seis puntos conforme a la ideología del grupo parlamentario que les ha correspondido, para así interiorizar y conocer mejor el papel que han de interpretar. Un ejemplo de juego de rol consistente en una comisión de investigación (interpretando diversas sesiones en un único acto) puede ser el siguiente:

Ante noticias en prensa que indican que el Presidente del Gobierno estuvo implicado en mariscadas, consumo de drogas y visita a prostíbulos, pagado todo con dinero público, el grupo socialdemócrata y el grupo liberal promueven la

16 Este es un modelo real de juego de rol utilizado por el autor de este texto en las clases prácticas de la asignatura *Organización Constitucional del Estado* del Grado en Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona.

creación en el Congreso de una comisión de investigación, a la que popularmente se comienza a conocer como la de la Marisquería. En la comisión los grupos con representación parlamentaria hacen las siguientes preguntas:

- a. Pregunta del Grupo socialdemócrata al Presidente del Gobierno.
- b. Pregunta del Grupo liberal al Presidente del Gobierno.
- c. Pregunta del Grupo conservador al Ministro del Interior.
- d. Pregunta del Grupo ecologista al dueño de la marisquería.

Ante las preguntas anteriores, los interpelados responden lo siguiente:

- a. Respuesta del Presidente del Gobierno al Grupo socialdemócrata.
- b. Respuesta del Presidente del Gobierno al Grupo liberal.
- c. Respuesta del Ministro del Interior al Grupo conservador.
- d. Respuesta del propietario de la marisquería al Grupo ecologista.

Terminados sus trabajos, la Comisión emite un dictamen¹⁷.

La redacción de las preguntas es la parte más sencilla del proceso. La de las repuestas implica una pequeña dificultad adicional, cual es tener que hacerse en función de las preguntas previas. La redacción del dictamen habitualmente no da tiempo a que se haga en las 1-2 horas que acostumbra a durar una clase. En todo caso, si sí se dispone de tiempo, puede hacerse el ejercicio de pedir a cada grupo de alumnos que redacte su propuesta de dictamen (no más de 10-15 líneas) y que después negocien entre ellos la versión definitiva, que habrá de ser votada por el conjunto de la clase. En la redacción de las propuestas de dictamen es importante solicitar a los alumnos que tengan muy en cuenta la ideología del grupo de interpretan, así como su posición de apoyo u oposición al Gobierno.

d) El recurso de amparo:

Es este un tipo de juego de rol diferente de los anteriores, desarrollado en asignaturas de Derecho Constitucional en las que no se estudian los órganos constitucionales del Estado (como en los casos anteriores), sino la regulación de los derechos y sus garantías. Una de estas es el recurso de amparo, el cual puede trabajarse mediante un juego de rol en el que se plantee a los alumnos un escenario de hipotética violación de uno o varios derechos fundamentales, pidiéndoles que asuman el papel de aquel a quien se le ha violado el derecho, de aquellos a los que se acusa de haberlo violado, así como del Tribunal Constitucional como el órgano encargado de dar respuesta al recurso de amparo.

Este tipo de juego de rol no debe ser confundido con la simulación de un juicio. Aquí se trata de alumnos de primer año del Grado, que apenas están conociendo los rudimentos básicos del Derecho y que no han estudiado más que los conceptos más esenciales, por ello el juego de rol en su conjunto

17 Ejemplo real de juego de rol utilizado por el autor de este texto en las clases prácticas de la asignatura *Organización Constitucional del Estado* del Grado en Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona.

debe ser visto como algo mucho más básico que una simulación de un juicio, cuyo objetivo debe ser consolidar los conocimientos teóricos aprendidos previamente. Para esto, el punto de partida debe ser que el profesor redacte un escenario en el que se exponga la narración de unos hechos en los que hay un sujeto al que aparentemente se le han violado uno o más derechos, por uno o más actores. A continuación, se distribuyen los roles, haciendo que un grupo de alumnos sea el sujeto aparentemente agredido, otro aquel a quien se acusa de violar sus derechos (si es más de uno, debe haber tantos grupos de alumnos como sujetos implicados) y un tercero el Tribunal Constitucional.

Lo que se pide a los alumnos es que identifiquen los derechos violados, que expliquen las razones de la violación y que expongan cómo pueden ser protegidos esos derechos sirviéndose del recurso de amparo. Al grupo de alumnos que interpreta al sujeto que sufrió la supuesta violación de derechos le corresponde el primer paso, esto es, identificar los derechos y a los violadores; el grupo o grupos que interpreta a los violadores de derechos debe defenderse de estas acusaciones razonadamente; y el grupo que representa al Tribunal Constitucional debe tomar una decisión en función de los argumentos recibidos, debiendo votar para ello y permitiéndose, incluso, que alguno de sus miembros plantea un voto particular.

Evidentemente, este juego de rol no busca reproducir el proceso, sino simplemente habituar a los alumnos a los diferentes derechos regulados en el ordenamiento, que conozcan las diferencias entre ellos, que entiendan los requisitos para poder presentar un recurso de amparo, las instancias previas a las que hay que acudir, etc. Adicionalmente, se busca que se acostumbren a defender una postura con argumentos jurídicos, que adquieran la capacidad de distinguir estos argumentos de las meras opiniones y que no tengan miedo a discrepar siempre que lo hagan de un modo razonado.

e) Los jurados ciudadanos:

Los jurados ciudadanos son un instrumento de la democracia participativa consistente en un grupo de personas seleccionado, generalmente al azar, para proponer una respuesta a una cuestión planteada por las autoridades municipales de la localidad en la que residen. Cuestiones como dónde ubicar un determinado servicio público, de qué manera afrontar la obra de una instalación municipal, cómo resolver un problema concreto de la localidad, etc. A los ciudadanos que forman el jurado se les entrega la información, se les plantean las alternativas y se les solicita que propongan una solución argumentando sus motivos y razones. Por ejemplo, se les puede solicitar que decidan dónde ubicar el nuevo vertedero municipal. Para ello se les ofrecen las diferentes ubicaciones posibles y los pros y contras de cada una de dichas ubicaciones. O se les puede pedir que resuelvan cuál de los diferentes proyectos presentados por diferentes empresas constructoras es el mejor para el rediseño de la plaza principal de la localidad, dándoles las descripciones de los proyectos (costos, tiempo de obra, críticas) y demandándoles que elijan uno.

Tanto por el número de sujetos implicados, no más de entre 10 y 20 vecinos del municipio (por lo que puede hacerse que toda la clase sea un único jurado ciudadano o que haya dos o tres jurados de idéntico o aproximado número de alumnos, permitiendo así comprobar si todos dan la misma solución o soluciones diferentes), como por la naturaleza de deliberación y decisión cerrada que tienen los jurados ciudadanos (que habitualmente no duran más de un par de sesiones concentradas en un fin de semana), son un instrumento participativo muy adecuado para ser interpretado mediante un juego de rol realizado por alumnos universitarios que, en el contexto de sus estudios de Derecho Constitucional, estén estudiando los diferentes mecanismos de participación directa en la toma de decisiones públicas.

El profesor debe ejercer respecto de los alumnos funciones similares a las que el gobierno municipal asumiría con los jurados: exponerles la cuestión a la que se necesita que den respuesta, proveerles de toda la información disponible para que puedan decidir de un modo razonado, ofrecerles un margen de tiempo para que lean y, finalmente, solicitarles que voten, decidan y ofrezcan una solución explicando las razones y argumentos que los han llevado a ella. Es necesario que el jurado tenga un portavoz y que a continuación de emitir la decisión mayoritaria, se dé también la oportunidad de expresarse a aquellos opuestos a dicha decisión y ubicados en la minoría del jurado. No es algo que suela suceder en los jurados ciudadanos reales, pero es de utilidad en una clase de Derecho Constitucional para recalcar el respeto al pluralismo y a la minoría que implica necesariamente cualquier decisión democrática.

La utilidad principal del juego de rol aplicado a los jurados ciudadanos es, por supuesto, consolidar la enseñanza teórica del funcionamiento de este instrumento participativo, pero no es la única. En este ejemplo de juego de rol pueden verse claramente otras utilidades de este mecanismo de docencia: mejora de la interacción entre los alumnos, consolidación del grupo, mejora de las capacidades de argumentación y expresión oral en público, aumento de la motivación de los alumnos, etc. La realización de un jurado ciudadano obliga a los alumnos a interactuar intensamente entre ellos. No se trata sólo de distribuir papeles, leer la parte que corresponde a cada uno e interpretarla, sino que es necesario (y el profesor así debe incentivarlo supervisando a los alumnos) intervenir en un debate con los compañeros, exponer los argumentos propios, rebatir los ajenos, defender una postura y, finalmente, votar y tomar una decisión colectivamente. Mediante este conjunto de acciones se fomenta que los alumnos hablen entre ellos, que se conozcan, que se escuchen. En definitiva, que fortalezcan sus habilidades sociales y se reconozcan como iguales dentro de un grupo. A esto debe sumarse la práctica de habilidades orales como son el debate y la argumentación en público.

f) Los presupuestos participativos:

Los presupuestos participativos son un instrumento participativo consistente en que los vecinos de un municipio, organizados en asambleas, deciden

en qué gastar una parte del presupuesto municipal dedicado a obras y servicios. La complejidad formal de unos presupuestos participativos es variable y pueden ser relativamente sencillos de realizar en un municipio pequeño donde sea posible reunir físicamente a todos o a una gran parte de los ciudadanos en un mismo lugar o, por el contrario, pueden ser tremadamente complejos y requerir múltiples órganos adicionales a las asambleas populares si se realizan en un municipio grande, una ciudad. Para hacer el juego de rol en clase es necesario simplificar enormemente el proceso y resumirlo a sus elementos básicos: propuestas de los vecinos, argumentación, primera votación de la asamblea, debate y segunda votación de los delegados de la asamblea, los técnicos municipales y los representantes políticos del municipio y votación final de la asamblea para elegir la propuesta ganadora.

De este modo, el juego de rol debe comenzar con el profesor ofreciendo a los alumnos las instrucciones básicas de funcionamiento de los presupuestos participativos. No es necesario dividir a los alumnos en grupos, pues la clase en su conjunto funcionará como una unidad, tal y como, hasta cierto punto, lo haría una asamblea popular en unos auténticos presupuestos participativos locales. A continuación, el profesor da a los alumnos unos minutos para que piensen dos propuestas que les gustaría plantear en unos presupuestos participativos de la localidad en la que residen (insistiendoles en que deben ser propuestas de obras y servicios locales y recalando que han de ser competencia del municipio, no pudiendo pedirse cuestiones que excedan la competencia local y sean propias de la CCAA o del Estado) y, posteriormente, se pregunta uno por uno a todos los alumnos que digan y, muy brevemente, expliquen sus dos propuestas. El profesor apunta todas las propuestas en el tablero o pizarra de clase para que toda la asamblea pueda verlas.

Se procede a la votación, en la que el profesor lee una por una las propuestas y pregunta quién vota a favor. Los alumnos pueden votar a favor de tantas propuestas como deseen manifestando su voto a mano alzada. Una vez se han votado todas las propuestas, el profesor indica cuáles han recibido más votos, pudiendo elegir finalistas a las tres, cinco o el número que se estime oportuno de entre aquellas más votadas. Inmediatamente, el profesor pide dos voluntarios entre los alumnos para ejercer como delegados de la asamblea y otros dos para interpretar el papel de técnicos del municipio. Una vez seleccionados los voluntarios, asumiendo el profesor el rol de alcalde o representante político del municipio, se lleva a cabo la siguiente fase del juego de rol en el que los delegados, los técnicos y el propio alcalde han de votar y elegir entre las propuestas más votadas por la asamblea aquellas que consideran que deben quedar definitivamente seleccionadas.

Se vota propuesta por propuesta (sean tres, sean cinco) si se está a favor o en contra, exponiendo previamente los delegados, los técnicos y el alcalde, sus razones para su decisión. Cada uno de ellos debe asumir el rol que le corresponde y, así, los delegados deben hablar en nombre de la asamblea, los técnicos en función de lo que consideran jurídica, económica y material-

mente más adecuado y el alcalde desde el criterio de oportunidad política. Las dos propuestas que reciben mayor apoyo en esta votación son seleccionadas y enviadas a la votación final de la asamblea, en la que nuevamente la clase en su conjunto vota y elige una de las dos. Aquella que es elegida es la ganadora y la que habría que ejecutar si se tratara de unos auténticos presupuestos participativos.

El juego de rol de los presupuestos participativos, al igual que sucede con el caso de los jurados ciudadanos, tiene diversas utilidades docentes que van más allá de la consolidación de los conocimientos teóricos adquiridos previamente y que permiten incidir en aspectos tales como una mejor interacción con los compañeros, una consolidación del grupo, una mejora de la capacidad de expresión y argumentación oral en público o un aumento de la motivación del alumnado. Si el profesor logra dirigir adecuadamente el juego de rol y sabe mover a la clase entre el inevitable ambiente relajado, que fomenta un tipo de práctica como esta que implica que todos los alumnos hablen e intervengan, y la necesaria mínima formalidad que requiere cualquier actividad docente universitaria, la mejora del ambiente general y el fomento de la unidad del grupo pueden ser notables.

Esto es así porque una clase dedicada a un juego de rol de presupuestos participativos es una experiencia muy satisfactoria para los alumnos, que se sienten escuchados (todos hacen propuestas), que ven que sus compañeros valoran sus ideas (todos votan las propuestas) y que perciben que existe una «justicia democrática» detrás de la elección final (la propuesta ganadora es votada por todos). Adicionalmente, aprenden a que, si quieren que su propuesta sea valorada, deben ser capaces de defenderla en público y que las decisiones democráticas deben fundarse en razones y argumentos. Este tipo de juego de rol es uno de los mejores ejemplos de que esta innovación docente sirve para consolidar los conocimientos adquiridos en las clases teóricas, pero también tiene otras utilidades de no menor importancia y sumamente útiles para mejorar la experiencia académica del alumno.

3.2. Utilidades de los juegos de rol

Para la UPF los juegos de rol serían útiles para que los alumnos aprendan «a colaborar con otros para lograr soluciones a los problemas que se presentan (...), de los papeles que ellos mismos interpretan (...), de los papeles interpretados por el resto de compañeros»¹⁸. Por su parte, para la UOC los juegos de rol presentan utilidades tales como: contrastar y relativizar el punto de vista del alumno con otros; profundizar en los conflictos, identificando presiones e influencias en la propia perspectiva del alumno; permitir que el alumno observe y analice sus comportamientos y aprenda a reaccionar en

18 UPF, *Juegos de rol*, 2025. Disponible en, <https://www.upf.edu/es/web/usquid-etic/jocs-rol>

situaciones conflictivas; proporcionar al alumno la oportunidad de ponerse en el lugar de otro; clarificar y modificar actitudes; desarrollar destrezas personales e interpersonales; o desarrollar el aprendizaje cooperativo¹⁹.

Consideran Ortiz, Medina y De la Calle que los juegos de rol pueden tener ventajas como desarrollar habilidades interpersonales y de comunicación y actitudes de aprendizaje; aportar sentido de la realidad animando a los estudiantes a investigar y desarrollar situaciones de trabajo sin riesgos; permitir la resolución de conflictos; reducir la ansiedad y estimular la asunción de riesgo; motivar a los estudiantes en clase; acelerar el aprendizaje; y permitir a los estudiantes explorar roles de gestores y especialistas y dinámicas de comunicación en pequeños grupos²⁰. Por su parte, para Zumaquero Gil la utilización de los juegos de rol «aumenta la motivación de los alumnos, hace más ameno su aprendizaje y también lo mejora». Igualmente, fomentan «el trabajo en equipo, la obligación de los alumnos de conciliar posturas discrepantes y el aumento de la capacidad de negociación». Si bien también plantean retos como la necesidad de comprobar el trabajo efectivo de todos los participantes en el juego de rol (particularmente si se les organiza en grupos) y la exigencia de este tipo de práctica de contar con un tiempo suficiente para su realización²¹.

Para García Arroyo los juegos de rol permiten al alumno adquirir competencias como expresión oral, trabajo en equipo, poseer, comprender y aplicar conocimientos, capacidad de emitir juicios, capacidad de comunicar y aptitud social, habilidad para el aprendizaje y capacidad para resolver problemas, comunicación oral y escrita en la propia lengua, capacidad de crítica y autocritica, etc.²². La valoración de cuáles son las utilidades de los juegos de

19 UOC. *Juego de rol*, 2025. Disponible en, https://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecniques/viu28.htm

20 Estas tres autoras destacan también algunos inconvenientes o problemas que puede generar un juego de rol: falta de aprendizaje por un *feedback* inexperto por parte de los miembros del grupo o del profesor; los grandes grupos pueden salirse del control del profesor; disfunción de papeles, conflicto y ambigüedad de roles; desconocimiento de la variedad de roles y modos de usarlos de una manera efectiva; generación de disconformidad y ansiedad entre los alumnos haciendo que fracase el juego de rol; falta de éxito si las situaciones son muy complejas y requieren conocimiento especializado; falta de compromiso, tiempo de preparación o inexperience del profesor para realimentar a los alumnos. ORTIZ DE URBINA, M., MEDINA S., DE LA CALLE C. (2010). «Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol», en *Education in the Knowledge Society (EKS)*, núm. 11(3), 2010, pág. 285. DOI: 10.14201/eks.7463.

21 ZUMAQUERO GIL, L. «Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de grado en turismo», en *REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm.18, junio de 2018, pág. 52. DOI: 10.24310/REJIE.2018.v0i18.5056

22 GARCÍA ARROYO, C. «Los juegos de rol como actualización de la docencia para el entorno digital», en CHAPARRO, P., GÓMEZ, C. y PEDROSA, C. (DIRS.) *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, 2022, pág. 48.

rol no es unidireccional por parte de los profesores o de evaluadores externos, sino que los propios alumnos perciben sus ventajas. En este sentido, y como dicen Filibi y Alonso, los alumnos destacan que el juego de rol les ayuda a trabajar competencias como «toma de decisiones, capacidad de análisis y síntesis, habilidades de negociación, trabajo en equipo, razonamiento crítico, resolución de problemas, capacidad de organización y planificación, capacidad de crítica y autocrítica, toma de conciencia de la complejidad de la realidad, capacidad de aprendizaje y liderazgo»²³. Partiendo de las consideraciones de los autores citados, cabe desarrollar algunas de las principales utilidades concretas que pueden tener los juegos de rol:

a) Consolidación de los conocimientos adquiridos en las clases teóricas:

Todo juego de rol implica que los alumnos asuman papeles para cuya correcta interpretación necesitan manejar con una mínima fluidez los conocimientos teóricos adquiridos en las clases magistrales de la asignatura. Así, para poder interpretar el rol de un candidato a Presidente del Gobierno que busca ser elegido por el Congreso, es imprescindible conocer y entender el art. 99 CE; para poder asumir el papel de un jefe de la oposición que presenta una moción de censura hay que haber estudiado antes el art. 113 CE; y para poder ejercer el rol de jurado en unos jurados ciudadanos es necesario haber comprendido previamente el funcionamiento de este instrumento participativo. Por ello, derivado de la teatralización que necesariamente implica, el juego de rol puede parecer una práctica relajada y, en cierto modo, dotada de una importante carga de entretenimiento que lleve a verlo como algo menor, pero eso no es más que el envoltorio estético detrás del cual se esconde un imprescindible y necesario esfuerzo de estudio por parte del alumno. Siendo además que ese envoltorio en forma de pequeña obra de teatro, al ser pública y frente a sus compañeros, lleva a que el alumno se tome mucho más en serio el estudio teórico para hacer un buen papel y no desmerecer ante sus pares. Adicionalmente, los conocimientos teóricos practicados en un juego de rol suman al esfuerzo de memoria inicial el posterior ejercicio práctico del conocimiento, lo que lleva a un doble trabajo que redunda en una mejor retención posterior de la información.

b) Mejora de la interacción con los compañeros y consolidación del grupo:

El juego de rol es siempre algo colectivo. Aunque teóricamente puede hacerse entre un solo alumno y un solo profesor, dicha dinámica responde más al formato de diálogo, que al del verdadero juego de rol. Por ello, el juego de rol acostumbra a implicar al conjunto de la clase, la cual suele dividirse en grupos, asumiendo cada uno de ellos un determinado papel (ej. los que pre-

23 FILIBI, I. Y ALONSO, I. «Juegos de rol cooperativos y ciudadanía democrática en la Universidad», en INZA, A., ESCAJEDO, L., MERINO, M. Y LLEDÓ, M. (COORDS.). *Compromiso social y otras competencias transversales. Estrategias y experiencias de enseñanza-aprendizaje universitario*, Universidad del País Vasco, 2018, pág. 35.

sentan el recurso de amparo, aquellos contra los que se presenta el recurso, el órgano encargado de juzgarlo, etc.) e interactuando entre ellos desde las reglas que impone dicho papel. Esta interacción, tanto dentro de cada grupo, como entre los grupos, lleva a una mejora de las relaciones entre los alumnos, que, especialmente cuando se trata de estudiantes de primer y segundo año de grado (que es lo habitual en Derecho Constitucional), no acostumbran a tener relaciones fluidas previas con un elevado número de compañeros de clase y pueden perfectamente no haber interactuado nunca en ningún contexto con la inmensa mayoría de ellos. El juego de rol rompe este aislamiento al obligar al alumno a relacionarse y mostrarse en público, logrando con ello una mejora de las relaciones interpersonales en la clase y una optimización (en ocasiones, una creación) del espíritu de grupo. Esto redunda en una vivencia universitaria más amable y, con ello, en una mejora de la experiencia universitaria general del alumno.

c) Desarrollo de las capacidades de expresión oral y de argumentación en público:

Cualquier juego de rol exige del alumno que se exprese oralmente en público²⁴. En contra de lo que sucede en la docencia de tipo clase magistral, en la que es el profesor el que habla y un alumno puede perfectamente pasar un semestre entero sin abrir la boca en una asignatura, en el juego de rol el alumno se ve obligado a hablar en público. Por supuesto, es deber del profesor que coordina y dirige el juego de rol exigir la participación de todos los alumnos, pues en no pocas ocasiones los hay que se esconden en el grupo del que forman parte dejando que sean siempre los mismos compañeros los que participen en representación de los demás. Si el profesor logra evitar este fenómeno y fuerza a todos a participar, el juego de rol es un magnífico ámbito controlado de expresión oral en público, donde el alumno puede lanzarse a hablar en público «protegido» por los restantes miembros de su grupo y pudiendo seguir un guion que, hasta cierto punto, minimiza el riesgo de cometer errores que puedan hacer que el alumno adquiera miedos o averstiones a la expresión oral. Dado que la mayoría de las profesiones jurídicas implican una importante capacidad de expresión oral, los juegos de rol en el ámbito del Derecho son de una utilidad evidente y manifiesta.

d) Autoconstrucción del conocimiento:

La realización de un juego de rol supone que el alumno toma la iniciativa en su propia formación pues, con los conocimientos adquiridos en las clases

24 Siendo además que, al estar interpretando un rol, un papel, es necesario «saber defender ideas que no necesariamente coinciden con la propia», con lo que el esfuerzo de expresión oral que se realiza es más intenso que si el alumno simplemente expusiese sus propias ideas o reflexiones. ORTIZ DE URBINA, M., MEDINA S., DE LA CALLE C. (2010). «Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol», en *Education in the Knowledge Society (EKS)*, núm. 11 (3), 2010, pág. 284. DOI: 10.14201/eks.7463

teóricas y las instrucciones dadas por el profesor que coordina el juego de rol, es él en colaboración con sus compañeros quien ha de dar vida a unos personajes que reproduzcan un procedimiento previamente estudiado. En un juego de rol no basta con una actitud esencialmente pasiva, como es lo habitual en las clases teóricas, sino que el alumno debe comportarse en clase de un modo activo, elaborando su personaje, relacionándolo con los de sus compañeros y satisfaciendo la dinámica que el profesor ha impuesto con sus reglas al juego de rol. El alumno ha de levantarse literalmente del asiento, hablar con sus compañeros, comparar sus apuntes con los de ellos, contrastar sus conocimientos, recurrir al profesor como apoyo, etc. El resultado del juego de rol ha de ser que el alumno, habiendo tenido una relación mucho más activa y compleja con los conocimientos, los interiorice mucho más que lo que permitiría un aprendizaje meramente memorístico.

e) Aumento de la motivación del alumnado:

El estudiante universitario, enfrentado a un proyecto educativo de varios años de duración, requiere de una fuerte motivación para afrontar y desarrollar satisfactoriamente sus estudios, no siendo siempre la consecución de objetivos a largo plazo una motivación suficiente y bastante todo el tiempo y para todos los alumnos. Particularmente, aquellos alumnos pertenecientes a las más recientes generaciones, que por motivos diversos pueden ser considerados como mayoritariamente más sensibles o emocionales que generaciones anteriores, suelen necesitar sentirse motivados de un modo más constante e inmediato, pudiendo ser el recurso a actividades dinámicas con una cierta carga lúdica de interés para conseguir esta finalidad. La existencia de prácticas que complementen a las clases teóricas y la realización de juegos de rol en el contexto de estas prácticas tiene la potencialidad de ayudar a mejorar la motivación del alumno al ser un buen instrumento para adquirir y consolidar conocimientos de un modo lúdico y colectivo, circunstancias estas que satisfacen los rasgos de carácter previamente señalados como propios del alumnado actual. Los juegos de rol tienen, además, la cualidad de permitir que el alumno perciba de un modo inmediato que entiende los contenidos teóricos, al tener que servirse de ellos en público, y logra este objetivo de un modo más agradable que aquel que es propio del ejercicio memorístico en soledad. Todo esto redunda en una mayor motivación y en unos mejores resultados académicos.

f) Mejora de la asistencia a clase del alumnado:

Un alumno que interactúa más y mejor con sus compañeros, que es parte de un grupo dinámico e integrado, que siente que aprende con más facilidad la teoría, que mejora sus capacidades de expresión oral y pierde el miedo a hablar en público, que está más motivado para afrontar sus estudios, es un alumno que asiste más a clase. Es decir, todas las utilidades y beneficios que potencialmente puede generar un juego de rol llevan a la consecuencia final de la mejora de la asistencia a clase de los alumnos. No es esta una utilidad

directamente buscada por los juegos de rol, cuyo objetivo es ser un complemento a la enseñanza teórica, pero es una consecuencia en gran medida lógica del resto de utilidades a las que los juegos de rol pueden llevar.

4. Conclusiones

Los juegos de rol son una herramienta útil para la docencia universitaria del Derecho Constitucional que, por sus efectos y resultados, se constituye en una innovación docente digna de ser valorada positivamente. Los juegos de rol pueden prestar un servicio objetivamente interesante para consolidar las enseñanzas adquiridas en las clases teóricas y, adicionalmente, tienen la capacidad de contribuir a otras mejoras relevantes en la docencia tales como el fortalecimiento de las dinámicas de grupo, el progreso en la interacción entre los alumnos, una mayor capacidad de expresión oral y en público de los estudiantes, un aumento de la motivación y una mayor asistencia a las clases. Mientras el profesor sea capaz de dirigir la clase de un modo ordenado, no presentan contras relevantes y prácticamente todo lo que se puede decir de ellos ha de ser a favor.

Dentro de la enseñanza del Derecho Constitucional y en el marco de las sesiones dedicadas a realizar prácticas es posible poner en marcha diversos modelos de juegos de rol que traten de escenificar distintos procedimientos explicados previamente en las clases teóricas (desde la elección de un Presidente del Gobierno, hasta la elaboración de unos presupuestos participativos) y que hagan que los alumnos dejen de ser sujetos pasivos, meros receptores de información, para pasar a intervenir activamente en el desarrollo de las clases. Tanto por impartirse en los primeros años de la carrera, como por las connotaciones políticas y de actualidad que pueden asociarse al Derecho Constitucional, los juegos de rol son especialmente útiles para la docencia de esta rama del Derecho.

El hecho de que el Derecho Constitucional se imparta en primer y segundo año del grado supone que los alumnos que realizan los juegos de rol son, en algunos casos, recién llegados a la universidad que no conocen a sus compañeros y no están integrados en el grupo. Por ello, el juego de rol no sólo sirve para consolidar de una manera amena los conocimientos adquiridos en las clases teóricas, sino que, particularmente para ellos, tiene otras utilidades de integración y motivación que mejoran notablemente no sólo su experiencia académica en el ámbito del Derecho Constitucional, sino en el conjunto de la carrera. Adicionalmente, y como se ha señalado, a causa de sus connotaciones políticas, de actualidad, de referencia continua en los medios de comunicación, el Derecho Constitucional es una de las áreas del Derecho más propicias para en su seno realizar juegos de rol.

Piénsese que no es extraño que el curso académico coincida con unas elecciones generales que lleven a una elección del Presidente del Gobierno,

con una moción de censura, con comisiones de investigación, etc. El juego de rol permite que los alumnos hagan en clase lo que ven que está pasando en la realidad política y jurídica del país. Pocas áreas del Derecho tiene una relación con la actualidad tan marcada como el Derecho Constitucional y pocas actividades permiten aprovechar tanto esta circunstancia como los juegos de rol. Esto no quiere decir que los juegos de rol no puedan practicarse en otras áreas del Derecho, pero sí que es en el Derecho Constitucional donde quizás resulta más sencillo, tanto por su dinámica de proceso con diversas fases sucesivas, como por lo útil que es hacer una práctica con la que la mayoría de los alumnos están familiarizados no sólo por haberla estudiado en las sesiones teóricas, sino por haber escuchado sobre ella en múltiples ámbitos extrauniversitarios.

Los juegos de rol aplicados a la docencia del Derecho Constitucional son una herramienta para la innovación docente que no requiere más medios que el tiempo que el profesor dedique a organizar cada juego que proponga realizar a los alumnos. No son necesarias nuevas tecnologías de ningún tipo: ni pantallas, ni ordenadores, ni móviles, ni conexión a internet. Sólo se necesita estar dispuesto, tanto por parte del profesor, como de los alumnos, a salirse de las formas de docencia más habituales y aceptar el mayor esfuerzo y dedicación que implica para el primero elaborar y dirigir una especie de pequeña obra de teatro interactiva y para los segundos abandonar la cómoda pasividad que permiten y fomentan las clases teóricas y adoptar un rol mucho más dinámico y protagonista en su formación académica. Si se acepta este mayor compromiso, los juegos de rol tienen una enorme potencialidad para la innovación y mejora de la docencia.

5. Bibliografía

FERNÁNDEZ ROCA, F. J. Y TENORIO VILLALÓN, A. F. «El juego de rol como herramienta para la enseñanza y evaluación del alumnado», en *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*, 20 y 21 de noviembre de 2014, págs. 1-5.

FILIBI, I. Y ALONSO, I., «Juegos de rol cooperativos y ciudadanía democrática en la Universidad», en Inza, A., Escajedo, L., Merino, M. Y Lledó, M. (Coords.). *Compromiso social y otras competencias transversales. Estrategias y experiencias de enseñanza-aprendizaje universitario*, Universidad del País Vasco, 2018, págs. 31-40.

GARCÍA ARROYO, C., «Los juegos de rol como actualización de la docencia para el entorno digital», en Chaparro, P., Gómez, C. y Pedrosa, C. (dirs.) *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, 2022, págs. 47-54.

MARTÍN, X., «El role playing: una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social», en *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 15, 1992, págs. 63-67. DOI: 10.1080/02147033.1992.10821033

MORALES CARVAJAL, R. Y VILLA ANGULO, C., «Juegos de rol para la enseñanza de las matemáticas», en *Education in the Knowledge Society (EKS)*, núm. 20, 2019. DOI: 10.14201/eks2019_20_a7

ORTIZ DE URBINA, M., MEDINA S., DE LA CALLE C., «Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol», en *Education in the Knowledge Society (EKS)*, núm. 11 (3), 2010, págs. 277-300. DOI: 10.14201/eks.7463

PÉREZ FRANCO, I. Y GARCÍA GARCÍA, A., «El juego de rol como herramienta en la enseñanza de economía», en CARMONA FERNÁNDEZ, D., RODRÍGUEZ MÉNDEZ, D. Y ROMÁN SUERO, S., (Coords.) *Experiencias disruptivas en entornos educativos*. Barcelona: Octaedro, 2021, págs. 317-338.

RAE, *Diccionario panhispánico de dudas*, 2025. Disponible en, <https://www.rae.es/dpd/rol>

RAE, *Diccionario de la lengua española*, 2025. Disponible en, <https://dle.rae.es/juego>

RODRÍGUEZ MAS, R., «La Historia del Derecho a escena. El aprendizaje activo de la Historia del Derecho mediante los juegos de rol», en *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDU)*, núm. 6, 2023, págs. 1-13.

SERRADELL, E., «El uso de los juegos y simuladores de negocio en un entorno docente», en *Oikonomics: Revista de Economía, Empresa y Sociedad*, núm. 1, 2014, págs. 86-92.

SOLARI MERLO, M., «Juego de rol en línea. Una experiencia de docencia online en el Grado en Derecho», en Rovira Ferrer, I. y Anglès Juanpere, B. (coords.) *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Huygens Editorial, 2021, págs. 67-76.

UOC, *Juego de rol*, 2025. Disponible en, https://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecniques/viu28.htm

UPF, *Juegos de rol*, 2025. Disponible en, <https://www.upf.edu/es/web/us-quid-etic/jocs-rol>

ZUMAQUERO GIL, L., «Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de grado en turismo», en *REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm.18, junio de 2018, págs. 43-56. DOI: 10.24310/REJIE.2018.v0i18.5056

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

Lídia Ballesta Martí

*Profesora de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales
Universitat Autònoma de Barcelona*

Maria Barcons Campmajó

*Profesora de Filosofía del Derecho
Universitat Autònoma de Barcelona*

RESUMEN: El presente capítulo aborda la incorporación de la perspectiva de género en la docencia del Derecho como una estrategia de innovación pedagógica en el contexto universitario español. A partir de una crítica epistemológica se argumenta como la enseñanza tradicional del Derecho perpetúa y reproduce desigualdades de género. A través del análisis del marco jurídico europeo, estatal y autonómico se justifica la implementación de la perspectiva de género en el ámbito de la docencia universitaria. Asimismo, se presentan experiencias docentes desarrolladas en diversas universidades españolas que ilustran la aplicación práctica de esta perspectiva. A través de estas iniciativas se evidencia que la transversalización del enfoque de género no solo contribuye a la mejora la calidad y la innovación docente, sino que también a la formación de profesionales más críticos, inclusivos y comprometidos con la igualdad y la justicia social.

SUMARIO: 1. EL DERECHO NO ES NEUTRAL, OBJETIVO E IMPARCIAL. TAMPOCO EN CUANTO AL GÉNERO. 2. MARCO NORMATIVO. 3. ¿CÓMO APLICAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA TRANSVERSALIDAD EN LA DOCENCIA EN DERECHO ?. 3.1. Conceptualización de perspectiva de género. 3.2. Dimensiones para la materialización de la perspectiva de género en la educación. 3.3. Resultados de aprendizaje de la competencia de la dimensión de género. 4. EJEMPLOS PRÁCTICOS DE EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN UNIVERSIDADES DE ESPAÑA. 5. IMPACTO DE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y PROPUESTAS TRANSVERSALES. 6. BIBLIOGRAFÍA.

1. El Derecho no es neutral, objetivo e imparcial. Tampoco en cuanto al género

El Derecho ha sido concebido como una disciplina objetiva, neutral y universal y, en consecuencia, sus contenidos y enseñanza, también. Sin embargo, esta visión ha sido cuestionada por los estudios feministas y de género, que han evidenciado cómo el Derecho reproduce estructuras patriarcales y excluye sistemáticamente las experiencias de mujeres y personas LGTBIQ+. Incorporar la perspectiva y la transversalidad de género en la docencia jurídica no es solo una cuestión de justicia académica, sino una necesidad para formar profesionales capaces/as de transformar el Derecho en una herramienta al servicio de la igualdad. Es urgente y vital ofrecer realmente una docencia con transversalidad de género y perspectiva de género en la universidad.

El Derecho es una construcción patriarcal que ha sido diseñada desde y para los hombres, invisibilizando las experiencias de las mujeres y legitimando relaciones de poder desiguales¹. El binomio igualdad/diferencia ha sido utilizado en el ámbito jurídico para justificar la subordinación de las mujeres, y los feminismos han cuestionado estas categorías para impulsar transformaciones legales y sociales. El Derecho no es un sistema imparcial, sino que refleja y reproduce las desigualdades de género existentes en la sociedad.

El conocimiento supuestamente universal producido en la investigación y transmitido con la docencia de las ciencias jurídicas en este caso, está impregnado de androcentrismo (adopción de un punto de vista masculino como neutro y universal) y de sesgos de género.

Desde un punto de vista epistemológico se debe cuestionar el objetivismo imperante en la ciencia tradicional, la neutralidad de la ciencia y la aparente abstracción sexual del sujeto cognoscente y del sujeto/objeto de conocimiento².

2. Marco normativo

En el ámbito internacional, la CEDAW (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer) dispone que «*Los Estados Parte adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, con el fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación*» (art. 10 CEDAW).

1 FACIO, A. y FRIES, L. «Feminismo, género y patriarcado», en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, vol. 3, núm. 6, 2005.

2 TORRES DÍAZ, M.C., *Guía para una docencia universitaria con perspectiva de género: Derecho y Criminología*. Universitat d'Alacant, 2020.

En el ámbito europeo, el Tratado de la Unión Europea (TUE) fija el principio de igualdad entre mujeres y hombres como un valor común de la UE (art. 2). El Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea establece la igualdad de género y la lucha contra cualquier discriminación por razón de sexo como objetivos de la Unión que deben estar presentes en todas sus acciones y políticas (arts. 8 y 10), asumiendo el carácter transversal de la igualdad. Además, de acuerdo con el artículo 23 de la Carta de Derechos Fundamentales de la UE, la igualdad de mujeres y hombres es un derecho fundamental que se debe garantizar en todos los ámbitos. Es esta normativa que legitima el establecimiento de medidas de acción positiva que inciden no solo en las oportunidades sino también en los resultados, para erradicar las desigualdades entre mujeres y hombres (art. 141.4 TUE).

En el ámbito estatal, la *Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* establece en el artículo 25 que, en el ámbito de la educación superior, se fomentará la enseñanza y la investigación, sobre el significado y el alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. Con esta finalidad, las administraciones públicas promoverán: a) La inclusión, en los planes de estudio, de la enseñanza en materia de igualdad entre mujeres y hombres; b) La creación de posgrados específicos; c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia y la incorporación de los aspectos de género en los estudios y estadísticas que se realicen.

La *Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género* concibe el sistema educativo un ámbito esencial en la erradicación de la violencia contra las mujeres. En su articulado dispone que las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación en igualdad y no discriminación de forma transversal (art. 4).

En el ámbito catalán, el *Estatuto de Autonomía de Cataluña* (2006) incorpora como principio rector que los poderes públicos deben garantizar la transversalidad en la incorporación de la perspectiva de género en todas las políticas públicas (art. 41).

La *Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña (LUC)*, señala que «*las universidades deben promover acciones para alcanzar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos universitarios*» (disposición adicional octava LUC).

También la *Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres* exige a las universidades

la introducción de la perspectiva de género de una manera transversal y de los estudios sobre la contribución de las mujeres a lo largo de la historia en todos los ámbitos del conocimiento y en la actividad académica e investigadora, que se deben incluir en el currículum de los grados y de los programas de posgrado (art. 28.1).

Además, el artículo 28.2 dispone que las universidades

«deben garantizar la formación de su personal en materia de perspectiva de género y de las mujeres en cada una de las disciplinas académicas» y se exige a las universidades «la creación de módulos o cursos específicos en materia de perspectiva de género y de las mujeres en la propuesta curricular obligatoria (art. 28.3).

La Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia establece que «*los principios de no-discriminación y de respeto a la orientación sexual, la identidad de género o la expresión de género son aplicables en el ámbito universitario*» (art. 13.1) y que la Generalitat y las universidades de Cataluña

deben promover conjuntamente medidas de protección, de apoyo y de investigación para la visibilidad de las personas LGTBI y el desarrollo de medidas para la no-discriminación y sensibilización en el entorno universitario. Con esta finalidad, deben elaborar un protocolo de no-discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género (art. 13.2).

Y en el ámbito de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), hay que destacar que la universidad ha sido pionera en la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y la investigación. El *V Plan de acción para la igualdad de género* (2024-2030) refuerza este compromiso, incluyendo medidas concretas para garantizar la igualdad retributiva, la conciliación y la lucha contra las violencias machistas y LGTBI-fóbicas.

3. ¿Cómo aplicar la perspectiva de género y la transversalidad en la docencia en Derecho?

3.1. Conceptualización de perspectiva de género

La perspectiva de género implica analizar cómo las normas, prácticas y estructuras sociales afectan de manera diferenciada a mujeres y hombres, y cómo estas diferencias se traducen en desigualdades. Aplicarla en la docencia significa cuestionar los contenidos, metodologías y dinámicas educativas que perpetúan estereotipos y exclusiones. La transversalidad de género es una estrategia política y metodológica que busca integrar la perspectiva de género en todas las políticas, programas y prácticas institucionales; revisar críticamente todo el currículum desde una mirada inclusiva y transformadora.

Según el *marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*³ la introducción de la perspectiva de género en la docencia no se trata de enseñar «sobre mujeres», sino de usar el sexo y el género como variables analíticas. También implica adoptar una mirada interseccional que considera otras desigualdades (clase, etnia, orientación sexual, etc.).

Los beneficios son múltiples: mejora la calidad docente; estimula el pensamiento crítico; evita la «ceguera del género» en contenidos, metodología y entornos de aprendizaje; promueve entornos inclusivos y equitativos.

La perspectiva de género debe incorporarse a través de competencias transversales, incorporarla en todas las asignaturas y también mediante formación del profesorado y revisión de contenidos, bibliografía, metodologías y evaluación.

Es imprescindible, tanto en el diagnóstico, como en la implementación y la evaluación de la perspectiva de género en la docencia del Derecho, contar con compromiso institucional, políticas de igualdad, formación del profesorado, entre otros.

3.2. Dimensiones para la materialización de la perspectiva de género en la educación

El marco conceptual de la pedagogía feminista se organiza en cuatro dimensiones clave para hacer posible la materialización de la perspectiva de género en la educación⁴:

- a) la problematización del «quién» (la subjetividad y la posible ceguera al género de los /as agentes educativos);
- b) el «qué» (el sesgo androcéntrico de los contenidos que se incluyen o no) en la docencia;
- c) el reconocimiento de la importancia del proceso y el «como» del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- d) el contexto y la infraestructura; «dónde»: el espacio-tiempo educativo concreto.

Con relación al «quién»: esta dimensión trata de indagar en la subjetividad tanto del profesorado como del alumnado para identificar y revisar la carga

3 AQU CATALUNYA, *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. 2018, pág.34. <https://www.aqu.cat/ca/Universitats/Metodologia/Marc-general-per-a-la-incorporacio-de-la-perspectiva-de-genere-en-la-docencia-universitaria>

4 HENDERSON, E.F., «*Feminist Pedagogy*», en *Gender and Education Association*, 2013.

cultural con valores patriarcales que hace que se reproduzcan actitudes que generan desigualdades sistemáticamente de forma acrítica o inconsciente.

Con relación al «qué» (contenidos): La epistemología de las asignaturas tiene un sesgo de género porque está fundamentada en teorías androcéntricas, pero también etnocéntricas, entre otras. Este sesgo está presente en los contenidos de cualquier materia, así que es necesario revisarlos críticamente.

El «como» (metodologías): se refiere a las metodologías docentes i engloba desde ejemplos expuestos en clase hasta la comunicación y el uso del lenguaje, la participación equitativa y las evaluaciones.

Y con relación a «dónde» (espacios): esta dimensión analiza como el espacio físico y simbólico puede condicionar las relaciones de poder y las dinámicas que se generan⁵.

En definitiva, incorporar el género en la docencia del Derecho implica concebir el género como categoría social que construye identidades, roles, preferencias, comportamientos, actitudes y prácticas concebidas como «masculinas» y «femeninas». Las mujeres y los hombres tienen un acceso desigual a los recursos y ocupan diferentes posiciones de poder en todos los ámbitos de la sociedad⁶.

3.3. Resultados de aprendizaje de la competencia de la dimensión de género

A continuación, se enumeran algunos resultados de aprendizaje de la competencia de la dimensión de género propuestos por AQU⁷:

- Sabe desarrollar una investigación con perspectiva de género;
- Sabe distinguir tanto en los análisis teóricos como en los análisis empíricos los efectos de las variables sexo y género;
- Identifica las contribuciones de los estudios de género en la temática investigada;

5 BIGLIA, B., y BONET, J., «DIY: Towards feminist methodological practices in social research», en *Annual Review of Critical Psychology*, núm. 13, 2017, págs. 1-16.

6 AGUD MORELL, I. y otros, *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*, Barcelona, 2020. <https://ddd.uab.cat/record/226865>

7 AQU CATALUNYA. *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*, 2018, pág. 34 <https://www.aqu.cat/ca/Universitats/Metodologia/Marc-general-per-a-la-incorporacio-de-la-perspectiva-de-genere-en-la-docencia-universitaria>

- Produce, recoge e interpreta los datos empíricos de manera sensible al género;
- Sabe utilizar y crear indicadores cualitativos y cuantitativos, incluyendo los estadísticos, para conocer mejor las desigualdades de género y las diferencias en las necesidades, condiciones, valores y aspiraciones de mujeres y hombres;
- Sabe identificar la intersección de la desigualdad de género con otros ejes de desigualdad (edad, clase, raza, sexualidad e identidad/expresión de género, diversidad funcional, etc.);
- Identifica y es capaz de analizar las causas estructurales y los efectos de la violencia contra las mujeres y otras violencias de género;
- Conoce y utiliza las aportaciones de las mujeres y de los estudios de género a su disciplina;
- Identifica y problematiza los sesgos, estereotipos y roles de género en su disciplina y en el ejercicio de su profesión;
- Sabe hacer un uso inclusivo y no sexista del lenguaje.

A continuación, se detallan algunos resultados de aprendizaje específicos del Derecho⁸:

- Sabe identificar los sesgos de género del mercado laboral (segregación ocupacional, brecha salarial, tipo de contrato y prestaciones sociales derivadas, etc.) así como diseñar soluciones para erradicar tales sesgos;
- Conoce la legislación sobre igualdad efectiva de mujeres y hombres y la legislación sobre violencia contra las mujeres;
- Sabe identificar y actuar sobre las discriminaciones directas, indirectas o múltiples por razón de sexo, género y orientación sexual;
- Sabe identificar el papel del género en la criminalidad y en los programas de tratamiento, rehabilitación e inserción sociolaboral de personas internas;
- Conoce los programas de tratamiento y reinserción específicos para los diferentes colectivos de mujeres en los centros de ejecución penal;

8 AQU CATALUNYA. *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*, 2018, pág. 35.

En la *Guía para una docencia universitaria con perspectiva de género en Derecho y Criminología* de María Concepción Torres Díaz (2020) se proponen herramientas prácticas para redibujar los esquemas tradicionales del pensamiento jurídico. Entre las estrategias clave se encuentran: la revisión crítica del currículo, la incorporación de casos y jurisprudencia con enfoque de género, el uso de lenguaje inclusivo, el fomento del pensamiento crítico sobre la supuesta neutralidad del Derecho, y la evaluación con perspectiva de género.

4. Ejemplos prácticos de la incorporación de la perspectiva de género como innovación docente en la enseñanza del Derecho en universidades de España

La enseñanza del Derecho en el ámbito universitario español se encuentra en un proceso de transformación profunda, impulsado por los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las exigencias normativas en materia de igualdad y los compromisos éticos de las instituciones académicas. En este contexto, la incorporación de la perspectiva de género en la docencia jurídica no solo responde a un mandato legal, sino que constituye una innovación pedagógica de gran calado, orientada a formar profesionales del Derecho más críticos, inclusivos y comprometidos con los valores de igualdad y no discriminación.

A continuación, se exponen diversas experiencias docentes que han incorporado la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho, y que han sido desarrolladas en distintas materias y desde diferentes universidades españolas. El estudio de estos ejemplos tiene como objetivo valorar la posibilidad de introducción de metodologías similares a tales experiencias de forma transversal en la enseñanza del Derecho, introduciendo cambios en los planes de estudios e implicando a la mayor parte de las asignaturas del grado, y añadiendo a la perspectiva de género una perspectiva interseccional y decolonial.

4.1. Análisis crítico del sistema de Seguridad Social - Universidad de Córdoba

La experiencia desarrollada por el profesor José Bascón Marín⁹ en la Universidad de Córdoba constituye un ejemplo paradigmático de cómo integrar la perspectiva de género en el estudio del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. En esta experiencia el profesor Bascón, en la asignatura «Gestión Práctica de la Seguridad Social», perteneciente al Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, implementa una metodología mixta que combina la clase magistral con dinámicas participativas, como el trabajo en grupo, el debate y la clase invertida.

El proyecto se estructura en dos fases. En la primera, el alumnado analiza críticamente la obra *La ineficaz protección social de los trabajadores a tiempo parcial*¹⁰, del propio profesor Bascón, que aborda la discriminación

9 BASCÓN MARÍN, J., «Introducción de la perspectiva de género en la docencia del Derecho», *Docencia y Derecho*, núm. 24, diciembre de 2024, págs. 40-50. <https://doi.org/10.21071/redd.vi24.17840>.

10 BASCÓN MARÍN, J., *La ineficaz protección social de las trabajadoras a tiempo parcial: una situación de discriminación indirecta por razón de sexo*, UCOPress, 2022.

indirecta por razón de sexo en el acceso a determinadas prestaciones. A partir de esta lectura, las y los estudiantes elaboran un discurso común que es debatido en clase, desarrollando así competencias de argumentación jurídica y análisis normativo. En la segunda fase, se realiza un trabajo de investigación sobre temas como la brecha de género en las pensiones o la protección por desempleo de las empleadas del hogar. Cada grupo de estudiantes prepara un informe escrito y lo presenta en clase mediante una dinámica en la que asumen el rol docente, impartiendo una clase magistral al resto de sus compañeras/os. Esta estrategia potencia no solo el dominio del contenido, sino también la capacidad de comunicación, liderazgo y trabajo en equipo que culmina con la exposición oral del contenido por parte del alumnado, asumiendo el rol docente.

Bascón plantea la evaluación de una forma continua y compartida, incorporando la coevaluación entre iguales, como mecanismo de mejora y reflexión crítica, y valorando aspectos como el dominio del lenguaje técnico-jurídico, la claridad expositiva y la capacidad de trabajo colaborativo.

Esta experiencia demuestra que la transversalización del enfoque de género en el Derecho del Trabajo que enriquece la comprensión del sistema de protección social y sus sesgos estructurales.

4.2. Literatura y cine en el Derecho Penal - Universidad de Santiago de Compostela

Dos ejemplos experiencias docentes innovadoras que introducen la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho Penal, provienen de la Universidad de Santiago de Compostela en la que se han desarrollado metodologías mediante el uso de la literatura y el cine como recursos didácticos.

Por una parte, la profesora María Castro Corredoira¹¹ propone el estudio del Derecho Penal con perspectiva de género mediante la incorporación de la literatura como material didáctico. La actividad propuesta por Castro Corredoira se centra en el análisis de la novela *Algún amor que no mate*¹², de Dulce Chacón, que narra la historia de una mujer víctima de violencia de género. Esta obra permite al alumnado aproximarse al fenómeno de la violencia desde una dimensión experiencial, emocional y crítica, complementando el estudio técnico de los tipos penales. Esta propuesta permite explorar los distintos elementos jurídicos y sociales que configuran la violencia de género, desde una perspectiva interdisciplinar y humanista.

11 CASTRO CORREDOIRA, M., «Aproximación al fenómeno de la violencia de género a través de las novelas como recurso didáctico», en *Docencia en Derecho y Proceso Docencia en derecho y proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad*, obra colectiva, dirección de Esther Pillado González, Dykinson, 2017, págs. 217-228.

12 CHACÓN, D., *Algún amor que no mate*, Debolsillo, 2014.

La metodología combina la lectura guiada de la novela con sesiones de análisis jurídico, en las que se abordan cuestiones como la definición legal de violencia de género, la posición relacional exigida por la Ley Orgánica 1/2004, o los debates doctrinales y jurisprudenciales sobre la exclusión de las relaciones homosexuales femeninas del ámbito de aplicación de dicha norma. A través de esta dinámica, el alumnado no solo adquiere conocimientos normativos, sino que también desarrolla habilidades interpretativas, capacidad crítica y sensibilidad hacia las realidades sociales que subyacen a las normas penales. La novela también permite ilustrar con claridad el ciclo de la violencia descrito en 1979 por la psicóloga Lenore E. Walker¹³, compuesto por las fases de tensión, agresión y reconciliación, que se repiten de forma cíclica en la experiencia de la protagonista. Esta representación narrativa facilita la comprensión de los mecanismos psicológicos y sociales que perpetúan la violencia, y que muchas veces escapan al tradicional análisis puramente normativo.

Por otro lado, los profesores Natalia Pérez Rivas y Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas¹⁴, en el marco de la asignatura «Derecho Penal III» de los estudios de Criminología, desarrollaron una experiencia basada en el uso del cine como recurso pedagógico para la formación en valores y la incorporación de la perspectiva de género. Partiendo de los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que promueve un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje activo, la adquisición de competencias transversales y la formación ciudadana comprometida con la igualdad y la inclusión social, el cine resulta una herramienta didáctica eficaz para abordar fenómenos complejos como la violencia de género, al permitir una aproximación emocional, crítica y contextualizada a los contenidos jurídicos.

Esta experiencia se desarrolló durante el curso académico 2014-2015, en ella el alumnado analizó la película *Te doy mis ojos* (2003), de Icíar Bollaín, que narra la historia de una mujer víctima de violencia de género que intenta reconstruir su vida tras abandonar a su agresor.

La propuesta didáctica incluye sesiones de debate y análisis jurídico tras el visionado de la película, en las que se abordan conceptos como la indefensión aprendida, los mecanismos de control y de dominación, y las dificultades de las víctimas para romper con la relación abusiva. Esta dinámica permite contextualizar los contenidos teóricos de la asignatura, desarrollar habilidades interpretativas y fomentar la reflexión crítica sobre la dimensión estructural de la violencia contra las mujeres.

13 WALKER, L.E., *The battered woman*, 11. ed, Harper and Row, 1987.

14 PÉREZ RIVAS, N., y VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F., «La formación en género en derecho penal: el cine como recurso didáctico», en *Docencia en derecho y proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad*, obra colectiva, dirección de Esther Pillado González, Dykinson, 2017, págs. 229-240.

La valoración de la experiencia por parte del alumnado fue altamente positiva. Según una encuesta realizada a través del campus virtual, el 68,37 % de los estudiantes calificaron la actividad como buena o muy buena, destacando su utilidad para comprender mejor la materia y reflexionar sobre las múltiples dimensiones del problema. No obstante, tanto el profesorado como el estudiantado coincidieron en que este tipo de metodologías deben ser complementarias y estar integradas en un marco formativo más amplio, que incluya clases magistrales y otras estrategias didácticas.

4.3. El debate académico en asignaturas histórico-jurídicas - Universitat Autònoma de Barcelona

En la Universitat Autònoma de Barcelona, el profesor Josep Cañabate Pérez¹⁵ ha propone una experiencia de innovación docente para la asignatura «Historia del Derecho y de las Instituciones», centrada en el uso del debate académico como herramienta para introducir la perspectiva de género. Esta asignatura, catalogada como básica dentro del plan de estudios del grado en Derecho, aborda la evolución del constitucionalismo, la codificación jurídica y la transición del Antiguo Régimen al Estado liberal.

La propuesta parte de una reflexión crítica sobre el concepto de igualdad en el constitucionalismo liberal, que, si bien supuso la superación de los privilegios estamentales, mantuvo profundas exclusiones sociales, raciales y de género. En este sentido, la asignatura se plantea como un espacio para cuestionar los relatos históricos dominantes y visibilizar las discriminaciones estructurales que han afectado a las mujeres en momentos clave de la evolución jurídica, como la Revolución Francesa, la reforma social de principios del siglo XX o el debate parlamentario sobre el sufragio femenino en la II República.

La actividad se desarrolla a través del debate académico, entendido como una estrategia pedagógica que fomenta el pensamiento crítico, la argumentación jurídica, la oralidad y el trabajo cooperativo. Los temas propuestos para el debate del alumnado como la Declaración de Derechos del Hombre de 1789, la Ley de la Silla de 1912 o el debate parlamentario entre Victoria Kent y Clara Campoamor sobre el sufragio femenino.

La actividad se estructura en fases de preparación, desarrollo y evaluación, y promueve el trabajo cooperativo, la argumentación jurídica y la confrontación de ideas. Se fomenta el aprendizaje entre iguales mediante la colaboración con el Grupo de Argumentación y Debate de la Facultad de Derecho, y se asignan roles específicos dentro de los grupos para reforzar la dinámica colaborativa.

15 CAÑABATE PÉREZ, J., «La introducción de la perspectiva de género en asignaturas histórico-jurídicas a través del debate académico», en *La Docencia Del Derecho Con Perspectiva de Género*, obra colectiva, coordinadoras María Jesús Espuny i Tomás y Esther Zapater Duque; Dykinson, 2018, págs. 59-68.

Esta experiencia demuestra que el debate académico es una herramienta eficaz para generar pensamiento crítico, visibilizar las discriminaciones de género en la historia jurídica y construir una cultura del diálogo y la argumentación en la formación jurídica.

4.4. El análisis crítico de casos administrativos con perspectiva de género - Universitat Autònoma de Barcelona

La profesora Montserrat Iglesias Lucía¹⁶, desde su docencia en Derecho Administrativo, ha desarrollado una propuesta centrada en la incorporación de la perspectiva de género mediante el análisis crítico de casos prácticos reales, con el objetivo de visibilizar las desigualdades estructurales que afectan a las mujeres en su relación con la Administración pública. Esta propuesta parte de una convicción pedagógica clara: el Derecho Administrativo, lejos de ser una disciplina ajena a las cuestiones de género, ofrece un campo fértil para abordar las desigualdades estructurales a través del estudio de las políticas públicas, la contratación, la responsabilidad patrimonial y la actividad reglamentaria de la Administración.

La actividad se estructura en dos fases. En la primera, el alumnado analiza individualmente un supuesto práctico relacionado con discriminaciones por razón de sexo en el acceso al empleo público, la gestión de bolsas de trabajo o el reconocimiento de derechos administrativos. En la segunda fase, el alumnado elabora una reclamación de responsabilidad patrimonial, aplicando los conocimientos adquiridos y fundamentando jurídicamente su posición con base en la jurisprudencia constitucional y contencioso-administrativa.

Los casos seleccionados, todos ellos extraídos de resoluciones judiciales reales, permiten al alumnado reflexionar sobre cómo determinadas prácticas administrativas, aparentemente neutras, pueden generar efectos discriminatorios hacia las mujeres, especialmente en situaciones de embarazo, maternidad o lactancia. Entre los supuestos analizados se encuentran, por ejemplo, la exclusión de una aspirante embarazada de un proceso de interinidad, la suspensión de una contratación por baja de maternidad, o la denegación de derechos económicos por no haber podido realizar un curso selectivo debido a un parto programado.

El debate generado en el aula se convierte en un espacio de aprendizaje crítico, donde el alumnado confronta sus ideas preconcebidas, identifica estereotipos de género y toma conciencia de la persistencia del sistema

16 IGLESIAS LUCÍA, M., «Relaciones entre derecho administrativo y género: Experiencia de una nueva herramienta para la docencia», en *La Docencia Del Derecho Con Perspectiva de Género*, obra colectiva, coordinadoras María Jesús Espuny i Tomás y Esther Zapater Duque Dykinson, 2018, págs. 215-230.

patriarcal en las estructuras jurídico-administrativas. La persona docente actúa como moderadora, introduciendo preguntas provocadoras y planteando variaciones hipotéticas que enriquecen el análisis y fomentan la argumentación jurídica.

La actividad culmina con la elaboración de una reclamación de responsabilidad patrimonial, en la que el alumnado debe fundamentar jurídicamente su posición, utilizando doctrina constitucional y jurisprudencia contencioso-administrativa. Esta segunda parte permite consolidar competencias técnicas como la búsqueda de jurisprudencia, la redacción jurídica y la aplicación del principio de igualdad del artículo 14 CE.

La experiencia práctica de esta propuesta ha demostrado ser altamente motivadora para el alumnado, que valora positivamente la posibilidad de construir su propio aprendizaje a partir del análisis de casos reales. Además, la actividad se vinculó con fechas simbólicas como el 8 de marzo o el 25 de noviembre, reforzando su dimensión social y formativa.

5. Impacto de la incorporación de la perspectiva de género y propuestas transversales

La necesidad de introducir la perspectiva de género en la docencia es una de las prioridades en las políticas de igualdad género en el ámbito universitario. Esto, sumado a una perspectiva interseccional, no responde sólo a una cuestión de justicia social si no que introduce una mejora en la calidad de la docencia, tal y como refleja la reforma para el Espacio Europeo de Educación Superior, que incluye el mandato de incorporar esta perspectiva de género en la docencia universitaria.

Paralelamente, el elevado número de casos de violencias institucionales por razón de género se aglutan en el ámbito de la justicia. Según datos del último informe de la OVIM de¹⁷ los 198 casos registrados en el año 2024, un 52 % pertenecen al sector judicial. La necesidad de que no se reproduzcan y perpetúen los patrones de estas violencias, pasa por la adecuada formación y sensibilización sobre la perspectiva de género de los/as futuros/as juristas. Por lo tanto, es necesaria su introducción en la docencia del derecho ya desde las universidades.

La integración de la perspectiva de género en la docencia del Derecho no solo transforma los contenidos y metodologías, sino que tiene un impacto profundo y multifacético sobre el alumnado. Las experiencias analizadas en distintas universidades españolas evidencian que este enfoque pedagógico contribuye significativamente al desarrollo de competencias jurídicas, éticas

17 Observatorio de violencias institucionales machistas (OVIM), *Informe anual de violencias institucionales machistas en el Estado español 2024*, Barcelona 2025. <https://ovim.org>

y sociales fundamentales para el ejercicio profesional en contextos democráticos y plurales.

En primer lugar, se observa una mejora sustancial en la capacidad del estudiante para identificar y analizar críticamente las desigualdades estructurales presentes en el ordenamiento jurídico. Al enfrentarse a casos reales, debates históricos, simulaciones institucionales o narrativas literarias, el alumnado adquiere herramientas analíticas que le permiten cuestionar los presupuestos androcéntricos del Derecho y comprender sus efectos diferenciales sobre mujeres y hombres. Esta capacidad crítica se traduce en una mayor sensibilidad hacia los principios de igualdad y no discriminación, y en una disposición más activa para promover cambios normativos y sociales.

En segundo lugar, la incorporación de metodologías activas –como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo, el debate académico o la clase invertida– fomenta el protagonismo del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Esta participación activa no solo mejora la comprensión de los contenidos, sino que también fortalece habilidades transversales como la argumentación jurídica, la expresión oral y escrita, la capacidad de síntesis, la empatía y el trabajo en equipo. Estas competencias son especialmente valoradas en el ejercicio profesional del Derecho, donde la capacidad de comunicar, negociar y razonar jurídicamente desde una perspectiva inclusiva resulta esencial.

En tercer lugar, las experiencias docentes con perspectiva de género generan un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo, en el que se visibilizan las voces y experiencias de las mujeres, se cuestionan los estereotipos de género y se promueve la diversidad como valor.

En definitiva, el impacto de la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho va más allá de la adquisición de conocimientos específicos: transforma la manera en que el alumnado se relaciona con el saber jurídico, con sus iguales y con la sociedad en general. La introducción de la perspectiva de género de forma transversal en las principales asignaturas de los grados de Derecho es una meta fundamental que conseguir. Debemos formar juristas más conscientes, críticos y comprometidos, capaces de interpretar y aplicar el Derecho desde una perspectiva de género e interseccional que contribuya a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

6. Bibliografía

AGUD MORELL, I. Y OTROS, *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*, Barcelona, 2020. <https://ddd.uab.cat/record/226865>.

AQU CATALUNYA, *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. 2018, pág. 34. <https://www.aqu.cat/>

- ca/Universitats/Metodologia/Marc-general-per-a-la-incorporació-de-la-perspectiva-de-genere-en-la-docencia-universitaria.
- BASCÓN MARÍN, J.**, «Introducción de la perspectiva de género en la docencia del Derecho», en *Docencia y Derecho*, núm. 24, diciembre de 2024, págs. 40-50. <https://doi.org/10.21071/redd.vi24.17840>.
- BASCÓN MARÍN, J.**, *La ineficaz protección social de las trabajadoras a tiempo parcial: una situación de discriminación indirecta por razón de sexo*. UCOPress, 2022.
- BIGLIA, B. Y BONET, J.**, «DIY: Towards feminist methodological practices in social research», en *Annual Review of Critical Psychology*, núm. 13, 2017, págs. 1-16.
- CAÑABATE PÉREZ, J.**, «La introducción de la perspectiva de género en asignaturas histórico-jurídicas a través del debate académico», en *La docencia del derecho con perspectiva de género*, obra colectiva, coordinadoras María Jesús Espuny i Tomás y Esther Zapater Duque, Dykinson, 2018, págs. 59-68.
- CASTRO CORREDOIRA, M.**, «Aproximación al fenómeno de la violencia de género a través de las novelas como recurso didáctico», en *Docencia en Derecho y Proceso Docencia en derecho y proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad*, obra colectiva, dirección de Esther Pillado González, Dykinson, 2017, págs. 217-228.
- CHACÓN, D.**, *Algún amor que no mate*. Debolsillo (Punto de Lectura), 2014.
- FACIO, A. Y FRIES, L.**, «Feminismo, género y patriarcado», en *Academia. Revisita sobre Enseñanza del Derecho*, vol. 3, núm. 6, 2005.
- HENDERSON, E.F.**, «Feminist Pedagogy», en *Gender and Education Association*, 2013.
- IGLESIAS LUCÍA, M.**, «Relaciones entre derecho administrativo y género: Experiencia de una nueva herramienta para la docencia», en *La docencia del derecho con perspectiva de género*, obra colectiva, coordinadoras María Jesús Espuny i Tomás y Esther Zapater Duque, Dykinson, 2018, págs. 215-30.
- PÉREZ RIVAS, N. Y VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F.**, «La formación en género en derecho penal: el cine como recurso didáctico», en *Docencia en Derecho y Proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad*, obra colectiva, dirección de Esther Pillado González, Dykinson, 2017, págs. 229-240.
- TORRES DÍAZ, C.**, *Guía para una docencia universitaria con perspectiva de género: Derecho y Criminología*. Universitat d'Alacant, 2020.
- WALKER, L. E.**, *The battered woman*. 11. ed., Harper and Row, 1987.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Esta obra no es un catálogo de metodologías ni una defensa de la novedad, sino una reflexión de fondo sobre la finalidad de la formación jurídica en un entorno docente marcado por tecnologías digitales y transformaciones pedagógicas e institucionales.

A juicio de las autoras y autores del volumen, la innovación docente no se identifica con una única metodología y admite enfoques diversos tanto de tradición analógica como de base digital. Y si bien es cierto que la tecnología ha modificado el acceso al saber, reconfigurado la organización del trabajo en la universidad y transformado el mercado profesional, las facultades de Derecho no pueden limitarse a transmitir información ni a incorporar, sin más, recursos tecnológicos en la docencia. Su objetivo prioritario debería ser desarrollar en el estudiantado la capacidad de interpretar, razonar críticamente y decidir con base en el Derecho.

Con esta premisa, las aportaciones específicas del libro consisten en abordar la innovación a partir de principios y no como una mera enumeración de técnicas, y en proponer modelos que permitan evaluar, replicar y justificar jurídicamente tanto la incorporación de tecnologías como otras transformaciones institucionales o curriculares. El propósito es que favorezcan la comprensión, la motivación y la autonomía del estudiantado.

Con todo, estas páginas no ignoran las fricciones que atraviesan los procesos de innovación docente y, lejos de neutralizarlas con retórica, sostienen que el porvenir de la docencia jurídica depende menos del deslumbramiento por las herramientas y más de la fortaleza de la *lex artis* docente, a saber, de los estándares de buena práctica profesional. En esta clave se sitúa la contribución de la obra.

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

COLECCIÓN

INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS



TÍTULOS PUBLICADOS

- 1** Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global.
- 2** Prácticas educativas en ciencias sociales y jurídicas.
- 3** La innovación educativa en Derecho.
- 4** Innovación docente universitaria para un aprendizaje efectivo: experiencias que transforman.
- 5** Nuevos retos en la docencia ante la digitalización y la sostenibilidad
- 6** Innovación en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho: entre la tradición dogmática y los desafíos del siglo XXI

DESCUBRA MÁS OBRAS EN:

www.colex.es

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