



|           |                                                                                                                                                                                                                   |                 |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| <b>1</b>  | El arte de lo probable. La enseñanza del Derecho en España y su deuda con el realismo jurídico<br><b>Luca Moratal Roméu</b>                                                                                       | <b>Pág. 5</b>   |
| <b>2</b>  | El derecho a la formación del trabajador y la innovación docente<br><b>José Manuel López Jiménez y Luis Sebastián Castañares</b>                                                                                  | <b>Pág. 27</b>  |
| <b>3</b>  | Derecho y más cosas: la formación transversal y cultural del estudiantado<br><b>Pablo Muruaga Herrero</b>                                                                                                         | <b>Pág. 49</b>  |
| <b>4</b>  | Innovación en la enseñanza jurídica: integración de las ciencias forenses y herramientas digitales para una formación práctica en Derecho<br><b>M.ª de los Ángeles Cавero Cавero y Gerardo Perigali Otero</b>     | <b>Pág. 65</b>  |
| <b>5</b>  | La enseñanza del Derecho en la cuarta revolución industrial: adaptación a una nueva realidad<br><b>Rosa Pla Almendros</b>                                                                                         | <b>Pág. 81</b>  |
| <b>6</b>  | La Inteligencia Artificial Generativa como aliada para la innovación docente y el desempeño académico<br><b>Alberto Benítez-Amado</b>                                                                             | <b>Pág. 99</b>  |
| <b>7</b>  | La IA en el aula. Ética y aplicación<br><b>Ania Granjo Ortiz</b>                                                                                                                                                  | <b>Pág. 123</b> |
| <b>8</b>  | Redefiniendo la enseñanza del Derecho: la IA como catalizadora del cambio<br><b>Teresa Roa Martínez</b>                                                                                                           | <b>Pág. 141</b> |
| <b>9</b>  | Convergencias digitales: integración didáctica de recursos audiovisuales y redes sociales en el aula de Derecho Romano<br><b>Marina Martín Moro</b>                                                               | <b>Pág. 159</b> |
| <b>10</b> | Proceso judicial virtual<br><b>Alberto Manuel Santos Martínez</b>                                                                                                                                                 | <b>Pág. 179</b> |
| <b>11</b> | Del aula a tus oídos. El potencial transformador del podcast en innovación docente<br><b>Tania Vidal López</b>                                                                                                    | <b>Pág. 197</b> |
| <b>12</b> | El diseño, la creación y la utilización de podcast en la docencia de derecho administrativo como recurso puente entre la teoría y la práctica. Propuestas y ejemplos concretos<br><b>Santiago Salvador Gimeno</b> | <b>Pág. 215</b> |
| <b>13</b> | Redacción de un informe de <i>due diligence</i> como proyecto final de máster en abogacía o grado en Derecho<br><b>Julio David Moreno Prieto</b>                                                                  | <b>Pág. 233</b> |
| <b>14</b> | La evaluación online de las asignaturas de Derecho Procesal Civil I y II en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y los menores<br><b>Miguel Puntiverio Codes</b>                                              | <b>Pág. 249</b> |

# REVISTA JURÍDICA VALENCIANA

**Associació de Juristes Valencians**

revista@ajv-val.org

## DIRECCIÓN:

**José Bonet Navarro**

(Catedrático de Derecho Procesal. Universitat de València.).

**Luis Sebastián Castañares**

(Personal docente e investigador en Filosofía del Derecho y Derecho Administrativo. Universidad Internacional Isabel I de Castilla).

## COMITÉ CIENTÍFICO:

**María Begoña Ribera Blanes**

(Profesora Titular de Derecho Civil. Universitat d'Alacant.).

**Federico Arnau Moya**

(Profesor Contratado Doctor de Derecho Civil. Universitat Jaume I.).

**Juan Benito Cañizares Navarro**

(Profesor Ayudante Doctor de Derecho Romano. Universitat de València.).

**Manuel Ortiz Fernández**

(Profesor Ayudante Doctor de Derecho Civil. Universitas Miguel Hernández.).

**José Manuel López Jiménez**

(Profesor de Derecho del Trabajo. Universidad Internacional Isabel I de Castilla.).

**Rafael Bernad Mainar**

(Profesor de Derecho Civil. Universidad San Jorge.).

**José Ramón Chirivella Vila**

(Investigador predoctoral en Derecho Constitucional. Universitat de València.).

ISSN: 1139-5885.



**Edición, diseño y maquetación:**  
Editorial Colex

# PRESENTACIÓN

Con enorme satisfacción presentamos este primer número especial de la Revista Jurídica Valenciana, que recoge una selección de las ponencias y comunicaciones más destacadas del II Congreso Internacional sobre Innovación Docente en el Ámbito de las Ciencias Jurídicas, organizado por la Universidad Internacional Isabel I de Castilla. Este monográfico constituye un testimonio vivo de los debates, experiencias y propuestas que hoy marcan la agenda de la enseñanza del Derecho en el marco de la transformación digital y los retos de la sociedad contemporánea.

Los trabajos reunidos muestran la amplitud y riqueza de enfoques que definen la innovación docente en el ámbito jurídico. Este número especial aborda la integración de nuevas tecnologías y metodologías activas en la enseñanza, explorando desde la incorporación de recursos audiovisuales y redes sociales en asignaturas clásicas hasta el uso de podcasts, juicios simulados virtuales y entornos de aprendizaje invertidos que potencian el protagonismo del estudiantado en el proceso formativo.

También se analizan los efectos de la cuarta revolución industrial sobre la docencia del Derecho. Aquí se incluyen propuestas que reflexionan sobre la introducción del Derecho digital en los planes de estudio, la necesidad de formar juristas capaces de desenvolverse en entornos dominados por la inteligencia artificial y el reto de garantizar un uso ético de estas herramientas en el aula. De manera complementaria, se destaca el derecho a la formación del profesorado como pieza clave para asegurar la calidad del sistema, subrayando la importancia de competencias digitales avanzadas y de un modelo formativo capaz de integrar la innovación pedagógica con la dignidad del trabajo docente.

La formación transversal y cultural del estudiantado constituye otro de los ejes temáticos de este volumen. Varias aportaciones defienden que la enseñanza del Derecho no debe limitarse al análisis normativo, sino también nutrirse de la literatura, el cine, la historia o la música, configurando casos prácticos que abran la disciplina a horizontes humanistas más amplios.

Del mismo modo, se otorga espacio a experiencias didácticas que ponen el acento en la conexión entre la universidad y la práctica profesional. Ejemplo de ello son las propuestas que plantean proyectos finales orientados a la redacción de informes de *due diligence* o a la simulación de procesos judiciales, acercando al alumnado a los problemas reales de la abogacía y reforzando su empleabilidad.

En suma, este número especial ofrece un panorama diverso y estimulante de cómo la innovación docente puede transformar la enseñanza del Derecho. Las contribuciones aquí reunidas muestran que el futuro de la docencia jurídica pasa necesariamente por metodologías más activas, inclusivas y tecnológicamente integradas, pero también por un renovado compromiso con la formación humanista y la capacitación continua del profesorado.

La publicación de este monográfico no habría sido posible sin la iniciativa y el esfuerzo del equipo organizador del Congreso, a quienes expresamos nues-

tro reconocimiento por haber considerado a la Revista Jurídica Valenciana como espacio idóneo para dar proyección a sus trabajos. Nuestra esperanza es que este encuentro académico tenga continuidad en el tiempo y que, junto con la revista, pueda convertirse en un referente estable para cuantos creemos que enseñar Derecho hoy significa mucho más que transmitir normas: supone formar juristas críticos, competentes y comprometidos con la sociedad.

Dr. Luis Sebastián Castañares  
*Director Adjunto Revista Jurídica Valenciana*

# El arte de lo probable. La enseñanza del Derecho en España y su deuda con el realismo jurídico

## The art of the probable: legal education in Spain and its debt to legal realism

**Luca Moratal Roméu**

Profesor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad Isabel I

### SUMARIO:

I. Introducción

II. Marco teórico

2.1. Iuspositivismo y realismo jurídico

2.2. Hegemonía académica del positivismo jurídico

III. Reflexión: una deuda con el realismo jurídico

IV. Esbozo de reflexión: ¿una deuda pendiente con el iusnaturalismo?

V. Bibliografía

**RESUMEN:** En la presente contribución se valora cómo afectan a la enseñanza universitaria del Derecho en España dos hechos: la hegemonía del positivismo jurídico y el consiguiente déficit de la perspectiva que aporta el realismo jurídico. Tal y como se ilustra, esta situación menoscaba sensiblemente la solvencia de las titulaciones jurídicas, entendida como su capacidad de dar respuesta a los fines que generalmente se atribuyen a la universidad; motivo por el cual se afirma una deuda de ésta con el realismo jurídico. Finalmente, se plantea si esta conclusión podría ser extensible al iusnaturalismo.

**ABSTRACT:** This contribution assesses how two factors affect the university-level teaching of Law in Spain: the hegemony of legal positivism and the resulting lack of the perspective offered by legal realism. As illustrated, this situation significantly undermines the soundness of law degrees, understood as their ability to fulfill the purposes generally attributed to university-level education. For this reason, it is argued that the latter owes a debt to legal realism. Finally, the question is raised as to whether this conclusion could also extend to natural law theory.

**PALABRAS CLAVE:** Didáctica jurídica, realismo jurídico, positivismo jurídico, iusnaturalismo.

**KEYWORDS:** Legal education, legal realism, legal positivism, natural law theory.

## I. Introducción

Valorar qué es y qué debe ser la enseñanza del Derecho —en el nuestro o en cualquier país— es cuestión difícilmente escindible de otra más fundamental: qué es y qué debe ser la universidad. Si en las presentes líneas me propusiera diseñar exhaustivamente cómo debería enseñarse el Derecho en las universidades, inevitablemente me vería obligado a posicionarme, con la misma exhaustividad, en el debate subyacente de qué, y cómo —y por qué—, debería enseñarse en las universidades (e incluso de si éstas deben ser algo más que foros de enseñanza y aprendizaje). Mi propósito, sin embargo, es menos ambicioso (y no podía ser de otra manera, pues no dispongo aquí, ni remotamente, del espacio necesario para abordar un proyecto de semejante magnitud). No aspiro aquí, en efecto, a hacerle una enmienda a la totalidad a la enseñanza universitaria del Derecho en España —ni mucho menos a nivel internacional—, sino más sencillamente a poner de manifiesto cómo ésta podría beneficiarse de una cierta penetración de la perspectiva que brinda el realismo jurídico y, llegando un poco más lejos, a postular que dicha enseñanza universitaria del Derecho en España tiene una deuda pendiente con una cierta admisión de esta perspectiva.

La mayor modestia de este objetivo me exime, creo, de la necesidad de delinear o justificar una suerte de teoría general de la universidad; pero no de tener presente alguna idea, por cuanto general y básica, de lo que ésta debería ser, aun cuando ello pueda estar abierto a discusión. En este sentido, considero que una de las grandes virtudes del ensayo «Misión de la universidad» (1930), de José Ortega y Gasset, fue formular las cuatro grandes posibilidades de lo que puede entenderse que la universidad tiene que ser:

1. Transmisión de la cultura: a saber, «enseñanza [...] a la nueva generación del sistema de ideas sobre el mundo y el hombre que llegó a madurez en la anterior»<sup>1</sup>.
2. Enseñanza de las profesiones.
3. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.
4. Intervención en la vida pública, en los asuntos de actualidad.

Cierto es que otros autores han podido propugnar, antes y después, otras misiones de la universidad no propiamente subsumibles en las definidas por Ortega. Sin embargo, no parece razonable prescindir de éstas —por lo menos, de alguna o algunas de éstas— como vocación o vocaciones primarias de la universidad, sin perjuicio de que, más allá de ellas, puedan sugerirse funciones o cometidos adicionales. Así lo refleja el hecho de que las más, y más serias, visiones en la materia no sean sino una selección y reivindicación de alguna o algunas de las posibilidades señaladas por Ortega<sup>2</sup>.

---

1 ORTEGA Y GASSET, J., «Misión de la universidad» (1930), en *Obras completas de José Ortega y Gasset. Tomo IV (1929-1933)*, Revista de Occidente, Madrid, 6.ª ed. (1966), p. 325.

2 Esto, en una materia proclive a los discursos grandilocuentes, queda a veces difuminado por el hecho de que se proponga como misión de la universidad «la transformación estructural de la sociedad» (ELLACURÍA, I., «Diez años después, ¿es posible una universidad distinta?» [1975], en ELLACURÍA, I., *Escritos universitarios*, UCA Editores, San Salvador, 1999, p. 64), «buscar y hacer el bien» (LINDQUIST-SÁNCHEZ, R., y GARCÍA-GALVÁN, R., «Ontología universitaria: de las funciones a la esencia», en *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, núm. 23, julio-diciembre 2021, p. 16) o abstracciones semejantes. No obstante, a poco que se diseccionen estas proclamas, se termina siempre dando con las funciones orteguianas.

Estas posibilidades admiten muy diversas matizaciones, combinaciones, exclusiones y jerarquizaciones. El mismo Ortega no las contempla en un plano de igualdad. La universidad, para él, no tiene que acometer esas cuatro tareas en todo caso y de la misma manera. Dos de ellas son irrenunciables: la culturización general y la profesionalización específica. No así la investigación científica y la preparación de futuros investigadores. «No se ve razón ninguna densa para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico. Consecuencia escandalosa: la ciencia, en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones *primarias* de la Universidad ni tiene que ver *sin más ni más* con ellas». Ello sin perjuicio de que, como explicará posteriormente, «la Universidad es inseparable de la ciencia y, por tanto, tiene que ser *también o además* investigación científica»<sup>3</sup>. Algo parecido ocurre con la intervención en la actualidad: no es ésta una función primaria de la universidad (de suerte que, por ejemplo, todo estudiante y/o docente debieran forzosamente mostrarse activos en la vida pública), pero la universidad «tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella»<sup>4</sup>; pues tan propicia es su posición para enriquecerla como imperiosa la necesidad de hacer frente a ese nuevo «poder espiritual» que, para Ortega, es la prensa.

No me dispongo aquí a juzgar el lugar que Ortega atribuye a cada una de estas cuatro grandes funciones de la universidad<sup>5</sup>, ni —insisto— a construir mi propia teoría al respecto. Me limito, antes bien, a asumir estas funciones como razonablemente asumibles a la hora de alumbrar la reflexión (como decía, más modesta) que aquí me ocupa. Se tratará, pues, de explorar cómo se relacionan con ellas —cómo contribuyen a su realización— dos hechos: el predominio (por no decir el práctico monopolio) del positivismo jurídico y el consiguiente déficit de realismo jurídico (por no decir su práctica proscripción) en la enseñanza universitaria del Derecho en España.

## II. Marco teórico

Ahora bien, no podría emprender con solvencia esta reflexión sin antes explicitar qué entiendo por positivismo y realismo jurídicos y justificar mi afirmación de la hegemonía del primero en detrimento del segundo en el ámbito en el que nos movemos. A ello dedico este marco teórico.

### 2.1. Iuspositivismo y realismo jurídico

Es un lugar común reducir a tres las grandes teorías o concepciones del derecho: la teoría del derecho natural (o iusnaturalismo), el positivismo jurídico (o iuspositivismo) y el realismo jurídico (o iusrealismo). Cada una de ellas sitúa el núcleo conceptual del derecho, la esencia de lo jurídico, en un elemento distinto; de tal manera que sólo concurriendo dicho elemento puede hablarse, con propiedad, de derecho. Para el iusnaturalismo, esa esencia radicaría en lo axiológico, en algún tipo de contenido ético o valor moral, que

---

3 ORTEGA Y GASSET, J., «Misión...», pp. 335-336.

4 *Ibid.*, p. 352.

5 Aunque eventualmente pueda emitir una opinión al respecto, lo haré *obiter* y sin ánimo de polémica en torno a ello.

generalmente se refiere como «justicia»: una norma injusta, pese a su apariencia de derecho, podría no serlo, precisamente por carecer de este fondo ético o moral. En el iuspositivismo, por el contrario, la justicia y otras consideraciones axiológicas son irrelevantes a efectos de calificar una norma como jurídica; siendo lo determinante su validez formal en tanto que norma integrante de un ordenamiento jurídico, correspondiendo a tal ordenamiento jurídico la definición de los criterios que otorgan dicha cualidad. El iusrealismo, en fin, impugna ambos postulados, para hacer descansar la juridicidad en la eficacia real, material o sociológica de las normas: será derecho, pues, lo que sus aplicadores puedan «defender con la espada». Obsérvese que estas tres grandes teorías o concepciones del derecho son visiones, no de lo que el derecho debería ser, sino de lo que el derecho efectivamente es. Se trata, pues, de la vertiente descriptiva de la filosofía del derecho, no de su vertiente prescriptiva, que discurre por otros derroteros<sup>6</sup>.

A las definiciones precedentes puede reprocharse no ser más que simplificaciones. Toda definición, sí, supone una simplificación de la realidad, una condensación de hechos potencialmente complejísima en su disparidad; de ahí su utilidad gnoseológica, y de ahí también aquella máxima del Digesto según la cual *omnis definitio in iure civili periculosa est*<sup>7</sup>. Por una parte, las múltiples teorías habitualmente adscritas a alguna de estas tres grandes categorías o familias ontológico-jurídicas presentan a menudo particularidades que hacen dudoso su encaje en ellas, o que las emplazan más bien a medio camino entre dos de ellas o las tres<sup>8</sup>. Por otra parte, no podemos obviar la existencia de concepciones eclécticas del derecho, como la teoría tridimensional del derecho de Miguel Reale, que en su definición del mismo aúna los conceptos clave de cada una de las tres grandes

6 Aun cuando a veces pueda acusarse, con mayor o menor justicia, a la filosofía jurídica descriptiva de intentar infundir implicaciones prescriptivas bajo la máscara de la descripción ontológica.

7 D 50.17.202.

8 Como ejemplo de este fenómeno puede ponerse nada menos que a Aristóteles: «Resulta interesante observar que en Aristóteles [...] se da una imprecisión [...] en la delimitación de lo jurídico [...]. En la *Política*, se dice, por una parte, que «las leyes, a semejanza de los regímenes, son también necesariamente buenas o malas y justas o injustas» [*Política*, III, 1282a-1283b, 11], mientras que poco más adelante se afirma que «el que defiende el gobierno de la ley parece defender el gobierno exclusivo de la divinidad y la inteligencia», y que «la ley es razón sin apetito» [*Política*, III, 1287a-1287b, 16]. En ambos casos se trata del  $\mu$ . Aristóteles, entonces, ¿es iusnaturalista? ¿Es positivista? Es evidente que aplicar los criterios de la moderna filosofía jurídica a un clásico no contribuye a clarificar las cosas. Sin embargo, sí puede identificarse en su pensamiento un término medio al respecto. Negar la naturaleza jurídica de una ley por no ser intachablemente justa sería admisible para el idealismo platónico, pero no para el realismo aristotélico. El ser admite los contrarios [cf. *Órganon*, I, 4b15-20, 5], declara en el primer libro del *Órganon*, y la observación de distintas comunidades (observación en la que precisamente se basa el proceder de Aristóteles) nos pone de manifiesto que en la organización de aquellas coexisten leyes justas e injustas, buenas o malas. No obstante, ello no puede distraernos de lo que realmente constituye la finalidad de las leyes, que es precisamente la sustitución del gobierno de las pasiones humanas por el de la razón. Y, dado que , que «la naturaleza es finalidad» [*Política*, I, 1252b-1253a, 2], sí puede afirmarse que una ley no ordenada a dicha finalidad queda, hasta cierto punto, desnaturalizada» (MORATAL ROMÉU, L., «El Derecho en Ayn Rand: una lectura iusfilosófica del objetivismo», en *Procesos de Mercado: Revista Europea de Economía Política*, vol. XVII, núm. 2, otoño 2020, p. 167; indico entre corchetes lo que en el artículo son citas en nota al pie).

familias descriptivas: justicia, validez y eficacia: valor, forma y hecho. A esto cabe replicar que, en la medida en que esta triada conceptual pueda entrañar una simplificación, no es, sin embargo, una simplificación abusiva. Su capacidad sintética, a mi modo de ver, no es incompatible con una notable fidelidad a la enorme diversidad de ideas del derecho que efectivamente contienen, y, de hecho, parece difícil que una teoría del derecho que aspire a delimitarlo en el conjunto de las realidades sociales pueda sustraerse a ejecutar esta labor dando primacía a unos u otros componentes de semejante triada. Si el derecho no es, fundamentalmente, ni justicia —se entienda ésta como se entienda—, ni validez —se remita ésta adonde se remita—, ni eficacia —con las variantes que su representación pueda admitir—, ¿entonces qué? Se han invocado, como alternativas a estos núcleos de juridicidad, perspectivas como la del análisis del lenguaje, el análisis económico del derecho o su entendimiento marxista como superestructura<sup>9</sup>. Empero ninguna de ellas es, ni realmente aspira a ser, una concepción ontológica del derecho —i.e., una teoría de lo que el derecho esencialmente es—, tratándose más bien de reflexiones acerca de algunos aspectos del derecho desde otros puntos de vista (el análisis del lenguaje aplicado a la norma escrita) o del impacto del derecho en otros ámbitos de la vida social (el económico, en el caso del análisis económico del derecho<sup>10</sup>) o en su totalidad (concepción marxista del derecho). Por lo demás, que existan teorías eclécticas, como la de Reale, no hace sino confirmar el acierto integrador del conjunto de posibilidades teórico-jurídicas de la tradicional reducción a iusnaturalismo, iuspositivismo y iusrealismo, reconociendo, de algún modo, que es inviable salirse de estas coordenadas.

Dicho lo cual, debe convenirse que el desarrollo teórico del positivismo y el realismo jurídicos se muestra históricamente entrelazado. Autores como Jeremy Bentham o John Austin, por poner algunos ejemplos, pueden considerarse precursores tanto de uno como del otro. Hans Kelsen sentará explícitamente las bases de una separación nitida<sup>11</sup>, pero ello no impedirá que voces posteriores —como la de H. L. A. Hart— vuelvan a participar, en gran medida, de ambas orientaciones<sup>12</sup>. No por ello, ahora bien, positivismo y realismo jurídico se confunden. Quienes se confunden, en todo caso, son quienes insisten en asimi-

9 A título de ejemplo, Holland y Webb enuncian como posible concepción del derecho, junto a las típicamente iuspositivista, iusrealista y iusnaturalista, una de resonancias marxistas: «herramienta de opresión usada por la clase gobernante para favorecer sus propios intereses» (HOLLAND, J., y WEBB, J., *Learning Legal Rules*, Oxford University Press, 11.ª ed. [2022], p. 1).

10 Y viceversa: impacto de la economía (y otros órdenes) en el derecho.

11 No sólo por virtud de su insistencia volitiva en este sentido, sino, sobre todo, al integrar la eficacia (*Wirksamkeit*) como precondition de la validez del sistema jurídico en su conjunto (*Bedingung seiner Geltung*), pero no como fundamento de la misma (que radicaría en la *Grundnorm* o norma hipotética fundamental), y por supuesto no como fundamento de la validez de cada norma individual. Lo explica con particular claridad en el artículo «Was ist juristischer Positivismus», en *Juristenzeitung*, vol. 20, núm. 15-16, agosto de 1965, pp. 465-467.

12 En Hart, cuya postura, en términos generales, es canónicamente positivista-normativista, es central la idea de «regla de reconocimiento», pues es ella la que «suministra los criterios para determinar la validez de otras reglas del sistema [jurídico]». Y, sin embargo, «esta regla de reconocimiento como regla última quedaría vinculada a criterios fácticos, de obediencia e incluso, tal y como lo entiende Raz, como obligación de los jueces de aplicar normas jurídicas que dicha regla reconoce o como mero hecho sociológico» (PECES-BARBA, G., FERNÁNDEZ, E., y DE ASÍS, R., *Curso de Teoría del Derecho*, Marcial Pons, Madrid, 2.ª ed. [2000], pp. 188-189).

larlos sin mayor fundamento que la mencionada concomitancia en determinados autores y su común oposición al iusnaturalismo<sup>13</sup>; cuando, en realidad y como hemos visto, los conceptos de derecho que propugnan son completamente distintos e irreducibles el uno al otro.

Dos contextos han sido particularmente fecundos en el desarrollo teórico del realismo jurídico: el norteamericano y el escandinavo. En el caso del primero, puede afirmarse que la fecundidad es también práctica, habida cuenta de la orientación propiamente realista, pragmática, transversal, que suele permear el estudio del derecho en las universidades de Estados Unidos. Volviendo a su cultivo teórico, destacan, como exponentes del realismo jurídico norteamericano, autores como el juez Oliver Wendell Holmes Jr., Karl Llewellyn o Jerome Frank; del escandinavo, Axel Hägerström, Karl Olivecrona o Alf Ross. Mucho más importantes que las diferencias entre una y otra rama son sus coincidencias, que el profesor Liborio L. Hierro ha resumido en una serie de postulados generalmente defendidos por los realistas jurídicos<sup>14</sup>:

- (1) El derecho no es lógica, es experiencia.
- (2) El derecho es algo que cambia continuamente y en cuyo cambio los jueces tienen una función protagonista.
- (3) El derecho es sólo un medio para cumplir ciertos fines sociales. No es un fin en sí mismo; lo importante son los objetivos [...] y los efectos de las normas y si los efectos coinciden o no coinciden con los propósitos.
- (4) La sociedad cambia continuamente, y cambia mucho más rápidamente que el derecho, por eso el derecho —sus normas y sus instituciones— han de ser continuamente adaptados al cambio social.
- (5) Hay que separar ser y deber-ser. Una cosa es conocer lo que dicen las normas y lo que los Tribunales hacen con ellas y otra distinta es establecer qué deberían decir aquéllas y qué deberían hacer éstos. [...]
- (6) Los conceptos tradicionales no sirven para conocer lo que realmente es el derecho de un país. Es más, con gran frecuencia tienden a ocultarlo.
- (7) Es muy dudoso que las normas sean el factor protagonista en las decisiones judiciales más importantes e incluso en gran parte de todas ellas. Los jueces seleccionan por ideología, por comodidad y por inercia.
- (8) Los jueces no sólo manipulan las normas sino que también manipulan los hechos. Una gran parte de las decisiones judiciales se resuelven en problemas de prueba y no en problemas normativos.
- (9) Todos los sectores del derecho deben ser analizados en función de sus efectos sobre la realidad social.
- (10) En resumen: conocer la realidad del derecho no es conocer normas sino conocer hechos sociales muy complejos y aplicar el derecho no es aplicar normas sino resolver satisfactoriamente conflictos sociales valiéndose de criterios normativos.

13 Un ejemplo es Javier HERVADA en sus *Lecciones propedéuticas de filosofía del derecho* (EUNSA, Barañáin [Navarra], 3.ª ed. [2000], p. XVII). El autor incrementa la confusión al reservar el término «realismo jurídico» para el iusnaturalismo (si bien tiene la cortesía de añadir el adjetivo «clásico», sin duda para prevenir equívocos con lo que generalmente se entiende por realismo jurídico, que es como lo concebimos aquí).

14 HIERRO, L. L., *El realismo jurídico escandinavo. Una teoría empirista del derecho*, Iustel, Madrid, 2.ª ed. (2009), pp. 21-22.

Los diez puntos forman parte, en efecto, del discurso típico o habitual de las escuelas y autores iusrealistas; pero no debe cometerse el error de pensar que todos ellos sean necesarios o esenciales para el realismo jurídico. Algunos de ellos, al menos parcialmente, son de tipo valorativo o prescriptivo (por ejemplo, que el derecho haya de ser continuamente adaptado al cambio social), por lo que escapan al realismo jurídico entendido como opción ontológica, puramente descriptiva del derecho. Otros pueden considerarse accidentales, en tanto que cabe perfectamente mantenerse fiel a la concepción del derecho como hecho social, efectivamente experimentado por las personas en sus relaciones con la comunidad, prescindiendo de ellos (verbigracia, la especulación acerca de las motivaciones judiciales).

Quizá la definición del derecho<sup>15</sup> más característicamente realista sea la que formulara el juez Holmes: *[The prophecies of what the courts will do in fact, and nothing more pretentious, are what I mean by the law]*<sup>16</sup>. Tales profecías de lo que los tribunales —y otros sujetos dotados de capacidad decisoria coactiva, léase de poder real— efectivamente harán no pueden ser infalibles, pues la acción humana es siempre imprevisible; pero sí pueden aspirar a un grado bastante sofisticado de precisión probabilística. Éste, y no otro, es el cometido de la ciencia jurídica realista. También, en gran medida, de la práctica jurídica. Decía Celso que el derecho es «el arte de lo bueno y de lo justo» (*ars boni et aequi*)<sup>17</sup>, y Ulpiano que es «ciencia de lo justo y de lo injusto» (*iusti et iniusti scientia*)<sup>18</sup>. El realista jurídico es menos cándido, y bien podría definir el derecho como «el arte, y la ciencia, de lo probable»<sup>19</sup>; más concretamente, de la probabilidad de materialización de una amenaza social coactiva<sup>20</sup>. Ciertamente que este cálculo de probabilidades no monopoliza la actuación del jurista (el juez decide, y bien puede decidir lo que parecía improbable que decidiera; el abogado argumenta, intentando decantar la decisión a favor de su cliente, etc.), pero, para el iusrealista, sí ocupa un lugar central en ella, por lo menos en la mayor parte de los casos (el abogado lo necesita para asesorar competentemente a sus clientes en cuanto a la conveniencia de litigar, el juez para prever si el órgano superior le revocará o no la sentencia, etc.)<sup>21</sup>.

15 Sería más exacto decir que esta definición no lo es tanto del derecho, como realidad objetiva, cuanto de la ciencia jurídica. Sin embargo, no por ello deja de resultar elocuentísima de la concepción realista del derecho como tal realidad objetiva.

16 HOLMES Jr., O. W., *The Path of the Law* (1897), The Floating Press, 2009, p. 9.

17 D 1.1.1.1.

18 D 1.1.10.2.

19 No sin reminiscencias de la tan manida definición de la política como «el arte de lo posible».

20 He tratado detenidamente la cuestión en el Capítulo 1 («El derecho») de mi libro *El ocaso de la abogacía* (Unión Editorial, Madrid, 2024).

21 Una visión afín, aunque no necesariamente equivalente, es la de Bruno LEONI, que en sus *Lezioni di filosofia del diritto* (Rubbettino, Soveria Mannelli [Catanzaro], [1959] 2003) concibe el derecho como un sistema de pretensiones legítimas, que en último término han de entenderse como pretensiones probables (pues reciben su legitimidad en tanto que pretensiones de su general aceptación y tutela en un determinado contexto social): «[...] si definimos la pretensión como fundada sobre un juicio de probabilidad acerca de lo que acaece en un cierto ámbito, la distinción entre pretensión legítima y pretensión ilegítima podría identificarse con la distinción entre pretensiones relativas a comportamientos probables y pretensiones relativas a comportamientos improbables en un cierto ámbito. La *pretensión ilegítima* se convierte en la pretensión que tiene por objeto un comportamiento que es considerado menos probable,

## 2.2. Hegemonía académica del positivismo jurídico

En lo que se refiere a la hegemonía del positivismo jurídico y la escasa aceptación del iusrealismo en la enseñanza del Derecho, son consecuencia de toda una serie de factores en los que aquí no podemos profundizar cuanto sería deseable, pero entre los cuales no podemos dejar de señalar los siguientes:

- a) La hegemonía general del positivismo filosófico —o de lo que su fundador, Auguste Comte, llamaba *esprit positif*— en el plano epistemológico. Estamos ante una actitud ante la realidad y el conocimiento humano que trasciende las fronteras de una disciplina concreta, y de varias. El saber positivo, para Comte y en palabras de Zubiri, «responde a un *principio fundamental*: nada tiene sentido real e inteligible si no es la enunciación de un hecho o no se reduce en última instancia al enunciado de un hecho»<sup>22</sup>. El hecho positivo es, pues, la materia prima de la ciencia: de cualquier ciencia. Su nota distintiva es la constatabilidad o verificabilidad. «No se trata de averiguar *por qué* ocurren las cosas, sino tan sólo *cómo* ocurren; es decir, el objetivo del saber positivo no es descubrir causas, sino leyes, relaciones invariables de semejanza y sucesión en los hechos»<sup>23</sup>. Esto de por sí excluye la legitimidad del iusnaturalismo, cuyo lugar en la historia del pensamiento humano sería el estado teológico y el metafísico, pero no el positivo. Sin embargo, puede razonablemente —muy razonablemente— cuestionarse por qué este espíritu positivo deba abocar al positivismo normativista o legalista (que es lo que estamos denominando «iuspositivismo»), y no pueda conducir también al realismo jurídico, que a fin de cuentas, y como hemos visto, es el único que sitúa el núcleo de juridicidad en los hechos. Kelsen argüirá que los hechos positivos que estudia la ciencia jurídica no pueden ser los mismos que estudian las ciencias naturales o la sociología (pertenecientes a la esfera del *ser*) por la sencilla razón de que la primera —a diferencia de estas últimas— es una ciencia normativa, cuyo objeto de estudio, por tanto, son relaciones o expresiones de *deber ser*: «El derecho californiano no consiste en que el hurto por regla general se castigue con prisión, sino en que el hurto siempre y sin excepción debe ser castigado. En este debe-ser castigado consiste el derecho, no en el ser castigado de hecho»<sup>24</sup>. Esta pretensión kelseniana de monopolizar el espíritu positivo, ahora bien, es perfectamente discutible, y no es raro que se hable del realismo jurídico como «positivismo sociologista» (en contraposición al normativista o legalista), ni que los mismos iusrealistas se presenten como «los verdaderos positivistas»<sup>25</sup>. La pujanza del positivismo filosófico o

---

mientras que la *pretensión legítima* se convierte en la pretensión relativa a un comportamiento considerado más probable en un cierto ámbito. Por ejemplo, la pretensión del atracador es una pretensión ilegítima, porque es la pretensión de obtener algo que normalmente en un cierto ámbito no es considerado como debido, o bien porque es la pretensión de ejercitar una acción que normalmente en ese ámbito determinado no se realiza» (pp. 75-76).

22 ZUBIRI, X., *Cinco lecciones de filosofía* (1963), Alianza Editorial, Madrid, 4.ª ed. (2019), p. 159.

23 *Ibid.*, p. 151.

24 KELSEN, H., *Contribuciones a la teoría pura del Derecho*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1969, p. 19.

25 «Para Ross [...] el verdadero positivismo es el escandinavo. El positivismo jurídico tradicional es más bien lo que denomina "cuasipositivismo"» (VERGARA, Ó., «Positivismo jurídico y realismo en

general, por tanto, explica satisfactoriamente el destierro del iusnaturalismo, pero no el del realismo jurídico.

- b) Un segundo factor es indudablemente la mentalidad política nacida de la ilustración y la Revolución francesa, en especial las ideas que tienen que ver con el origen democrático del poder, el principio de legalidad, la seguridad jurídica y la igualdad ante la ley. Tiende a repugnar a esta mentalidad que una actuación de los poderes públicos pueda ser arbitraria (no amparada en una ley que la prevea o, al menos, autorice) o imprevisible (no gozando de publicidad previa la ley o norma que prevea o autorice dicha actuación); o que pueda no ser reconducible en última instancia a un proceso democrático del cual reciba su legitimidad; o que el ordenamiento jurídico pueda no ser igual para todos, salvo excepciones debidamente justificadas en bienes y valores jurídicos de primera importancia. Sin entrar aquí en los numerosos problemas y contradicciones que, también a nivel axiológico, suscita esta mentalidad, interesa observar que ha favorecido una cierta traslación de lo desiderativo a lo descriptivo; a lo cual sin duda han contribuido también los excesos del constitucionalismo como proceso político y como rama de la ciencia jurídica. En la aspiración generalmente compartida a que el Derecho se ajuste al mencionado ideal democrático-ilustrado, se termina proclamando este ideal, por lo demás profusamente recogido en numerosos textos normativos nacionales e internacionales, como dogmáticamente jurídico (muy elocuentemente se habla de «dogmática jurídica») y efectivamente vigente; sin tan siquiera contemplar la posibilidad de que lo jurídico y lo vigente puedan distinguirse, o extenderse más allá, de la letra de unos textos acriticamente asumidos como normativos. Semejante decantación va de la mano del rechazo típicamente positivista de órdenes metaempíricos, como la teología, la ética o el derecho natural: si el ideal no se contiene en una norma escrita de la que pueda predicarse validez jurídica, no podría invocarse convincentemente.
- c) Lógicamente, los poderes públicos —lo que no es sino decir: las personas que los ostentan— se saben beneficiados por la mentalidad descrita, pues de ella reciben su legitimidad. Tienen, pues, un interés directo en que el derecho, conceptualmente considerado, se identifique íntegramente con el texto publicado en boletines oficiales al amparo del cual actúan, de tal forma que nadie pueda poner en duda la legitimidad de su actuación, ni entrar a valorar la realidad de ésta. Al desencantamiento del derecho en el sentido de su sustracción a un origen y fundamento metafísicos<sup>26</sup> ha sucedido un reencantamiento del mismo —*eine Wiederverzauberung des Rechts*. Así, el indudable protagonismo de los mismos poderes públicos en la enseñanza universitaria del Derecho (determinando, directa o indirectamente, los contenidos que en cualquier institución, pública o privada, deben impartirse) sólo puede resultar en un panorama preponderantemente iuspositivista. No es de extrañar, entre otras implicaciones, que el gran

---

Karl Olivecrona», estudio preliminar a OLIVECRONA, K., «Realismo e idealismo: Algunas reflexiones sobre la cuestión capital de la Filosofía del Derecho» [1950], en *Eunomia. Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 5, septiembre 2013 — febrero 2014, p. 251 [n.p.]; citando a ROSS, A., «Validity and the Conflict between Legal Positivism and Natural Law», *Revista Jurídica de Buenos Aires*, vol. 4, 1961, p. 80).

26 Como parte del desencantamiento del mundo (*Entzauberung der Welt*) célebremente diagnosticado por Max WEBER (cf. «Wissenschaft als Beruf» [1919], en WEBER, M., *Schriften 1894-1922*, Kröner, Stuttgart, 2002, p. 488).

rito iniciático que determina el acceso a la función pública, la oposición, consista precisamente en demostrar —pues no de otra cosa se trata— haber interiorizado el *esprit positif*.

- d) El cuarto factor a destacar es bastante más mundano, pero no por ello menos importante. Se trata de la comodidad que para todos deriva de no cuestionarse que el derecho se reduzca a un conjunto de normas, jerárquicamente dispuestas, publicadas en los mencionados boletines oficiales. Los poderes públicos y, en general, la mentalidad dominante, prefieren que los juristas no se hagan demasiadas preguntas; y el grueso de los juristas parece (¿parecemos?) haberse plegado con docilidad a esta peligrosa preferencia. En este sentido, muchos juristas viven (¿vivimos?) una «doble vida», pues, mientras operan jurídicamente con base en su propia experiencia y una serie de conocimientos (retóricos, técnicos, sociológicos, psicológicos...) que sobrepasan con creces el puramente memorístico-normativo, sin embargo se abstienen —por distintos motivos o irreflexivamente— de manifestarlo, encorsetando toda expresión, explicación o justificación de su actuación, o de la realidad jurídica misma, en categorías positivas.

Esta situación de hegemonia del positivismo jurídico, sin perjuicio de resultar generalmente evidente, se refleja en un abanico de síntomas que tampoco podemos analizar con exhaustividad, pero de los que podemos destacar algunos:

- i) La sobrecarga normativa de los planes de estudios de Derecho. Basta ojear el de cualquier universidad para apreciar la desmesura de los contenidos normativos de las materias de Derecho positivo (que son casi todas) en relación con el tiempo disponible para su impartición. En muchos casos, la única manera viable de abordar ésta es la exposición acelerada y superficial de los articulados relevantes; que, a su vez, serán apresuradamente deglutidos por los estudiantes para su no menos apresurada liberación escrita el día del examen, momento en el cual serán inmediatamente borrados de la memoria.
- ii) Ausencia o escasa presencia de perspectivas interdisciplinarias. Se minimiza el aporte de otras ciencias sociales (como la sociología, la economía, la política o la historia) en el análisis del Derecho. De igual manera, el peso de la teoría y la filosofía del Derecho es cada vez menor. No podía ser de otra manera, atendida la densidad normativa que se espera de las titulaciones jurídicas.
- iii) La limitación de buena parte de los manuales de Derecho a una sistematización y explicación, entre gramatical y contextual, de la letra de la ley; que, con una frecuencia ciertamente indecorosa, no pasa de ser una reproducción inalterada de la misma. En defensa de sus autores, ahora bien, debe reconocerse que tales manuales sirven eficazmente el propósito para el que se conciben. Y es que, si han de abarcar los mastodónticos contenidos normativos objeto de las asignaturas en las que son manejados y, pese a ello, mantener una extensión medianamente razonable (teniendo también en cuenta los precios de la literatura jurídica, en todo caso elevados y que aumentan en proporción al número de páginas); y si, además, el criterio de evaluación del alumno que lo maneje va a ser, por regla general, la literalidad con la que haya sido capaz de memorizar una sucesión kilométrica de artículos, el enfoque más adecuado para un manual jurídico será, qué duda cabe, el aquí descrito.
- iv) La escasez, en las titulaciones universitarias de la rama jurídica, de actividades prácticas que permitan a los alumnos adquirir la preparación de esta índole que

requerirá su futuro desempeño profesional. Una vez más, estamos ante un efecto secundario de la saturación normativa de los planes de estudios: en estas condiciones, poco tiempo puede quedar a otros menesteres, por importantes que sean. El llamado Plan Bolonia, motor de las últimas reformas del sistema de educación superior en toda Europa, pretendía, supuestamente, reforzar —cuando no directamente *crear*— esta dimensión práctica; pero semejante pretensión, al no venir acompañada de una moderación de la carga teórica, tiende a ser despachada de un modo más nominal que real, dándose a esta dimensión práctica un valor anecdótico o incluso convirtiéndola en una prolongación mal disimulada de la evaluación teórica. El período de prácticas profesionales o externas, por su parte, suele ser insuficiente, como lo atestiguan las habituales quejas de las organizaciones receptoras de egresados (despachos de abogados, etc.) con respecto a la preparación de estos.

Esta situación podría llegar a ser comprensible si todos los contenidos teórico-normativos cuyo dominio exigen los planes de estudios de Derecho fueran imprescindibles en la vida de un jurista. La realidad, sin embargo, nos revela que esto no es así, y que lo que curte la superioridad de unos juristas sobre otros son otras habilidades, pocas de las cuales se aprenden en las universidades españolas —ni generalmente en las europeas— a día de hoy: la retórica, la oratoria, la lógica argumentativa, el discernimiento, la capacidad de búsqueda de jurisprudencia relevante, la cortesía, la elegancia, la templanza... Para adquirirlas, muchos aprendices de juristas recién salidos de la universidad se ven abocados a la precariedad, inversión dolorosa pero que termina dando sus frutos. ¡Cuánta de esta precariedad podrían evitar las universidades si formaran juristas para vivir en este mundo, y no en el mundo platónico de los conceptos jurídicos, o en el kelseniano de las normas válidas!

Hay excepciones. Algunas de ellas, que tengo la suerte de conocer en profundidad, son las titulaciones jurídicas de la Universidad Isabel I, que, dentro de las estrechas posibilidades regulatorias en las que nos movemos —y, por supuesto, de las naturales limitaciones de la educación a distancia—, han conseguido sintetizar la necesaria carga normativa y, con ello, dar paso a una formación práctica nada desdeñable. Con todo, la tónica general es una educación jurídica lamentablemente inidónea no sólo para formar profesionales de provecho, sino igualmente para cumplir las restantes funciones que Ortega atribuía a la institución universitaria.

### III. Reflexión: una deuda con el realismo jurídico

Llegados a este punto, estamos en condiciones de detenernos a valorar la aptitud de la enseñanza del Derecho, en su caracterización actual en España, para dar cumplimiento a cualquier fin razonablemente postulable de la institución universitaria.

Ya hemos adelantado bastante en relación con el segundo fin delineado por Ortega (que, además, lo considera como uno de los irrenunciables): la enseñanza de las profesiones. Se lamentaba que en las facultades de Derecho no se cultiven muchas de las

competencias de cuyo dominio dependerá el éxito del jurista en su vida profesional; priorizándose, en cambio, unos contenidos teóricos (preeminentemente normativos, o presentados como tales) que rara vez le serán de utilidad, que a menudo serán derogados antes de que pueda llegar a alegarlos, y que, en el mejor de los casos, siempre podrá consultar con facilidad. No deja de ser paradójico que los estudiantes de Derecho egresen mucho mejor formados en la literalidad de estas normas que en el manejo de las bases de datos en las cuales tienen a su disposición, no sólo los articulados vigentes de aquéllas (con todo el historial de las reformas que les puedan haber afectado), sino también —y lo que es más importante— todas las sentencias relevantes en las cuales se ha hecho aplicación de las mismas, así como cantidades ingentes de formularios y modelos mediante los cuales instar esta aplicación ante las autoridades administrativas y judiciales.

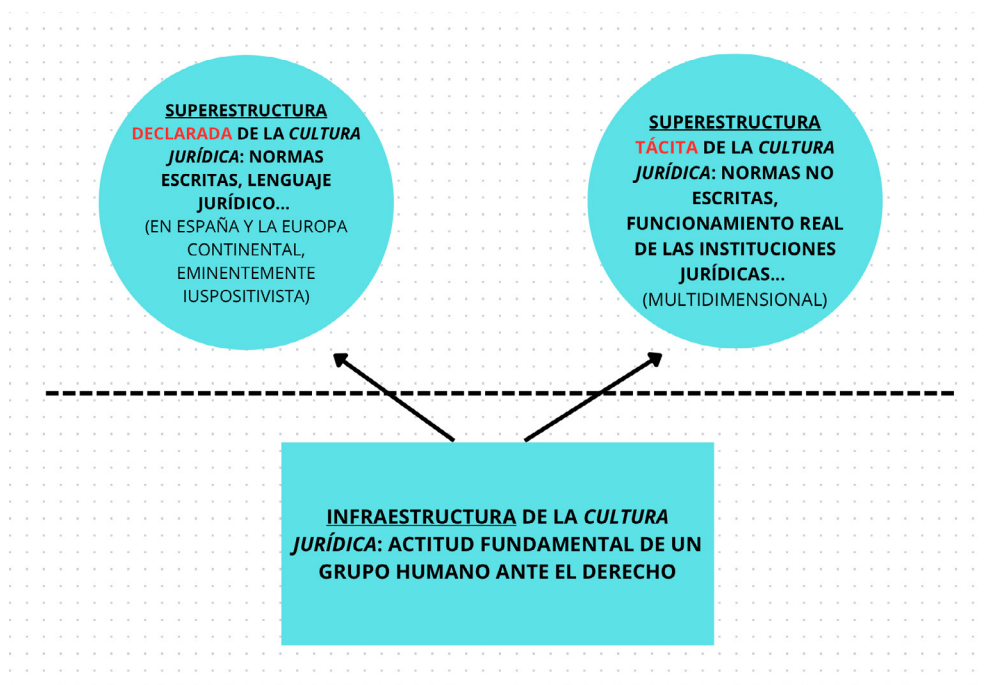
Este escenario contrasta poderosamente con el anglosajón. Si un manual de Derecho español de obligaciones y contratos es, en la mayor parte de los casos, una reproducción sistematizada de artículos del Código civil (sin más enriquecimiento u originalidad que las conexiones que el autor establezca entre ellos, su paráfrasis y, muy puntualmente, alguna sentencia del Tribunal Supremo a los efectos de alguna definición, precisión o elenco de requisitos que no figuren explícitamente en el tenor legal), en su equivalente inglés encontraremos un auténtico vademécum de la disciplina, tan práctico para estudiantes como para abogados y jueces, donde la sistematización no lo será de artículos sino de casos reales, merced a los cuales cada día se ganan casos reales. Y si uno asiste a una clase de Derecho penal en Estados Unidos, no verá hileras de alumnos tomando apuntes de las disertaciones del profesor sobre «dogmática jurídico-penal», sino acaloradas simulaciones de juicios protagonizadas por estos mismos alumnos.

No es de extrañar que, como hemos visto, sea en el contexto norteamericano donde brotó una de las dos grandes ramas del realismo jurídico. Sin embargo, no debemos caer en el determinismo de pensar en las culturas jurídicas como atemporales e inmovibles *Volksgeister* que condenen a las sociedades en las que anidan a profesar —consciente o inconscientemente— una cierta filosofía del derecho, y a funcionar jurídicamente de una manera determinada. De igual manera que España, país que por muchos motivos (las particularidades forales, la dispersión normativa, el acervo consuetudinario, etc.) debería haber sido —y en gran medida fue, aunque no en toda la medida en que lo debería haber sido— hostil a la codificación, la abrazó por influencia principalmente francesa, nada impide taxativamente que los países de tradición continental y positivista se abran, por influencia estadounidense, al realismo jurídico, aun cuando haya de ser en modo paulatino.

Muy a propósito de estas consideraciones sobre la cultura jurídica de las sociedades, recordamos que el primer fin de la formulación de Ortega (también necesario e irrenunciable para él) era la transmisión de la cultura o culturización general. Y reconozco que en relación con este fin puede ser más difícil de sostener mi tesis; pues, si es misión de la universidad transmitir a las nuevas generaciones la cultura (en el plano que nos ocupa, jurídica) de la anterior —o, como lo expresa Ortega, el sistema de ideas sobre el mundo y el hombre, y desde nuestra perspectiva deberíamos decir sobre el derecho, que llegó a madurez en la generación anterior—, ello, *prima facie*, no puede materializarse más que en la enseñanza de una cultura jurídica positivista.

Pero ésta sería una conclusión precipitada, propiciada por un entendimiento muy limitado del concepto de cultura jurídica. Por una parte, que la enseñanza universitaria del Derecho en España y en la mayor parte de países de nuestro entorno geográfico y cultural sea de corte eminentemente positivista no debe llevarnos a obviar que esto dista de ser un fenómeno universal: como se ha visto, el mundo anglosajón nos muestra que otro camino es posible. Por otra parte, la cultura jurídica —como cualquier otra vertiente de la cultura— no es sólo cultura jurídica *declarada*; es, también y principalmente, cultura jurídica *vivida*. No ignoro que toda discusión acerca de lo que deba entenderse por cultura, concepto indeterminado y abstracto donde los haya, requeriría un foro mucho más específico y extenso. Sin embargo, son estas mismas indeterminación y abstracción las que aconsejan que, sea cual sea el concepto de cultura que se maneje, se trate de un concepto amplio. Personalmente, creo que cabría definirla como la actitud de un grupo humano ante la existencia, que se manifiesta en ideas, creencias, valores, normas (de distinta naturaleza: jurídicas, morales, etc.), instituciones, roles sociales, lengua, literatura, arte, etc. La cultura abarcaría muy variadas dimensiones, y así podríamos hablar de cultura política (la actitud de la comunidad ante los retos de la organización política, que encontrará su reflejo, por ejemplo, en valores, opiniones y preferencias políticas, y por supuesto en la particular configuración de sus instituciones de esta índole), cultura económica (la actitud de la comunidad ante el hecho de la escasez de bienes, con sus correspondientes derivaciones: la división del trabajo, la mayor o menor tendencia al ahorro, al endeudamiento, etc.), cultura gastronómica, cultura literaria, y, tras un largo etcétera, cultura jurídica: la actitud de la comunidad ante la posibilidad —evidente para cualquiera— de sancionar coactivamente el incumplimiento de determinadas normas, y ante el sistema de amenazas sociales coactivas en que esta posibilidad se ha concretado de hecho, todo lo cual se refleja en las mismas normas jurídicas (escritas y no escritas, en mayor o menor medida eficaces), en las instituciones jurídicas, en las categorías comunes a dichas normas e instituciones, en los esquemas conceptuales a través de los cuales se entiende, enseña y aprende el derecho, en las profesiones jurídicas y su forma de operar, etc., etc. Desde esta óptica, la cultura jurídica declarada, la cual es manifiestamente positivista, no es más que una parte de la cultura jurídica, y ni siquiera la fundamental. Podría decirse, en terminología marxista, que es algo así como la superestructura de la cultura jurídica (la literalidad de la norma escrita; la forma como se explica el Derecho en las universidades; el lenguaje que emplean los jueces y que, por consiguiente, adoptan los abogados...), pero tampoco esto sería certero, pues parte de tal superestructura —de los fenómenos jurídicos en que se manifiesta la actitud de un pueblo ante el derecho— no es propiamente declarada, sino más bien tácita (pensemos en todas esas normas que los jueces son reacios a aplicar o incluso nunca aplican, pero de las cuales no se reconoce abiertamente que han perdido su vigencia: tales reticencias y negativas son muy expresivas de una cultura jurídica; o en cómo afectará a las opciones de éxito de una demanda o reclamación el que se presente plagada de faltas de ortografía, pese a que ninguna norma escrita autoriza a penalizar esta circunstancia). Así pues, lo fundamental y determinante en una cultura jurídica no es lo declarado, sino lo vivido: esa actitud compartida (lo que no quiere decir, ni mucho menos, unánime, ni monolítica) ante el derecho, ante la realidad actual o potencial de las relaciones jurídicas, que da forma a toda una serie de fenómenos jurídicos (la superestructura de la cultura jurídica), de los cuales sólo algunos son visibles, expresos o, por usar el término más apropiado de los posibles, *positivos*.

Figura 1. Cultura jurídica: infraestructura y superestructura.



Fuente: elaboración propia.

Pues bien, tanto en esa actitud general ante el derecho que da sustento a la cultura jurídica —y que es, *esencialmente*, la cultura jurídica— como en la parte no declarada o tácita de los elementos superestructurales en los que se manifiesta, tenemos una cultura jurídica vivida que va más allá, mucho más allá, del positivismo jurídico, y ello por necesidad, puesto que, como ha quedado acreditado, dicho positivismo se distingue por una total falta de operatividad en la práctica jurídica real, de suerte que no puede pasar de ser una pose o lenguaje adoptados por operadores jurídicos que, en el fondo, están pensando en términos *realistas*; y habida cuenta de que tales operadores no pueden —por cuanto se vean obligados a aparentarlo— desprenderse de su sentido ético, que inevitablemente les acompañará siempre en el ejercicio de cualquier profesión jurídica. La conclusión pertinente, entonces, es que nuestra cultura jurídica, en contra de lo pudiera parecer, no es ni sola ni fundamentalmente iuspositivista, y que, por consiguiente, limitarse a transmitir lo que en ella hay de positivismo jurídico es sesgado, pobre y, me atrevería a decir en los casos más extremos, fraudulento.

La tercera tarea que, según decíamos, puede atribuirse a la universidad es la investigación científica y la formación de nuevos hombres de ciencia. Si se afirma como tal tarea, lo primero que debemos preguntarnos es en qué consiste dicha investigación y a qué aspira. Al hacerlo, nos damos cuenta de que tiene mucho que ver con los otros tres posibles fines de la universidad: la investigación científica reforzará la práctica profesional (no hay más que pensar en cómo un médico podrá beneficiarse de un estudio sobre la efectividad de

unos y otros fármacos para tratar tal o cual enfermedad), contribuirá a la transmisión de la cultura y estimulará el debate público, del que además muchas veces será canal (pocas dudas pueden suscitar estos últimos extremos). Y, sin embargo, no por ello puede quedar enclaustrada en esos fines. En primer lugar, porque los mismos no agotan el propósito de la investigación científica, que, por encima de todo, debe perseguir honestamente la verdad, esto es, la más plena *adaequatio rei et intellectus*, y ello caiga quien caiga, *prius pace y pereat mundus*; exigencia suprema que, desde luego, no es extensible a los restantes fines de la universidad (la verdad no siempre forma parte de la cultura a transmitir; insertarla en el proceso de enseñanza de las profesiones podría no ser muy funcional; reivindicarla en el debate público suele resultar estéril, pues raramente dicho debate gira en torno a ella). En segundo lugar, porque los frutos que respecto de esos otros fines brinda la investigación científica no son inmediatos, y, de hecho, en ocasiones pueden llegar a ser desesperantemente mediatos. La investigación científica, más allá del valor que en sí misma tiene —pero de la que no es fácil convencer a todo el mundo— como expresión vocacionalmente pura de la búsqueda de la verdad, es una inversión a largo plazo, y una inversión incierta (icuéntas desembocan en la conclusión de que, siguiendo el procedimiento ensayado, no se llega a ninguna parte!); mientras que la transmisión de la cultura y la enseñanza de las profesiones deberían ser inversiones seguras (otra cosa sería —¿es?— una estafa), y la intervención en los asuntos de actualidad, por definición, no puede esperar. Acertaba, por lo demás, Ortega al pronunciarse contra la obligatoriedad de la investigación científica en el marco de la universidad. Como proclamara Leonardo da Vinci, a quien Ortega cita: *Chi non può quel che vuol, quel che può voglia*<sup>27</sup>.

Sea como fuere, y con independencia de la opinión que se tenga acerca de la investigación científica (de su importancia, de sus fines...), ésta, en el ámbito jurídico, se aviene mal con todo reduccionismo, y especialmente con el positivista. Por un lado, buena parte de la producción académica en este ámbito continúa dejando sin explorar campos muy fecundos donde el Derecho interactúa con la sociología, la economía, la psicología, la ciencia política, la ética y muchas otras disciplinas y perspectivas; campos hacia los cuales el realismo jurídico, por su vocación empírica, exige una apertura. Su adopción no implicaría —lo que también sería un reduccionismo— abandonar el estudio dogmático (aunque quizá sí tomar una cierta conciencia de su instrumentalidad...), sino complementarlo con metodologías que permitan investigar, por ejemplo, cómo incide determinada ley en el comportamiento de los operadores jurídicos, qué criterios reales siguen los tribunales en ciertos supuestos, cómo influyen las condiciones materiales en la aplicación del Derecho, o hasta qué punto y con qué criterios se puede valorar la justicia o la oportunidad de una norma (en función de su previsibilidad, de su coherencia con el conjunto del ordenamiento jurídico, de su proporcionalidad, de su contribución a la realización de fines superiores...). Por otro lado, si no se quiere ser tan ambicioso, ni tan interdisciplinar, se sigue echando en falta una investigación jurídica que sencillamente preste una mayor atención a la jurisprudencia, facilitando así la profetización de decisiones futuras: el arte de lo probable. Integrar estos enfoques en la orientación de la investigación jurídica no sólo mejoraría su relación con la verdad, sino también su retroalimentación con otros fines universitarios; por ejemplo, favoreciendo la formulación de propuestas normativas más ajustadas a la realidad.

Esto último enlaza directamente con la cuarta de las posibles funciones de la universidad: la participación en el debate público. También en este caso concuerdo con Ortega en

27 Cit. en ORTEGA Y GASSET, J., «Misión...», p. 327.

cuanto a su exclusión del núcleo esencial de la teleología universitaria, aunque asimismo en considerar la universidad una tribuna privilegiada para tal participación. En cualquiera de los casos, si se asume que la universidad debe o puede tener un papel activo en la vida pública —formando ciudadanos críticos, participando en los debates sociales a través de sus docentes, aportando saber experto a la deliberación política—, parece claro que una enseñanza jurídica limitada a la memorización y repetición de textos normativos no capacita para ello. Un jurista educado únicamente en la lógica del silogismo legal difícilmente podrá intervenir con eficacia en la discusión pública sobre temas como el acceso a la justicia, la igualdad ante la ley, la eficacia de las políticas penales o la necesidad de reformas institucionales. El realismo jurídico, por el contrario, puede dotar al jurista de una visión más crítica y compleja del Derecho como fenómeno de poder; proporcionarle herramientas para detectar contradicciones entre norma y realidad, para desenmascarar ficciones jurídicas, para analizar con rigor empírico los efectos de una política legislativa; en suma, ayudarle a intervenir con solvencia en los debates que atraviesan la sociedad y en los que el Derecho desempeña un papel esencial.

En definitiva, la enseñanza universitaria del Derecho en España, como consecuencia de la hegemonia del positivismo jurídico, presenta importantes limitaciones que comprometen su capacidad de cumplir cabalmente con las funciones que, según Ortega y Gasset, corresponden a la universidad (con independencia de la recepción que se haga de esas funciones). La escasa incorporación del realismo jurídico —no sólo como teoría del Derecho, sino como actitud intelectual ante lo jurídico— empobrece tanto la formación cultural de los estudiantes como su preparación profesional, restringe el horizonte de la investigación jurídica y debilita la proyección crítica del saber jurídico sobre la vida pública. Sin necesidad de renunciar a la indispensable coexistencia de concepciones, teorías y perspectivas diversas, urge introducir —o, cuanto menos, admitir— de forma más decidida la concepción, teoría y perspectiva iusrealista en los planes de estudio, en la docencia y en la producción académica. Sólo así podrá el Derecho enseñarse, y ejercerse, no como una colección de normas muertas, sino como una práctica viva de comprensión y transformación social.

No en vano menciono la indispensable coexistencia de enfoques diversos, y antes me pronunciaba contra todo reduccionismo. Si bien —quizá como consecuencia de una suspicacia de base frente a toda metafísica o mitología aplicadas al maquillaje de crudas prácticas coercitivas— suscribo el realismo jurídico como la más certera explicación del derecho (de todo Derecho), no creo que deba monopolizarla; otras posturas tienen su parte de razón (aunque los iusrealistas entendamos que esa parte de razón no corresponda tanto a la esencia misma del derecho cuanto a su metodología, su lenguaje, sus relaciones con otros órdenes, etc.), y, ciertamente, poco generosa sería una transmisión de la cultura jurídica que las ocultara o desconociera. Tampoco abogo por ninguna suerte de oficialidad ecléctica, en virtud de la cual la universidad debiera militar en favor de, o promover activamente, una concepción multidimensional del derecho (como puede ser la tri-dimensional de Miguel Reale). En realidad, me opongo firmemente a cualquier oficialidad o militancia universitaria impuestas (salvo las de cualquier signo que puedan acordarse en el seno de universidades privadas, como medio necesario para la realización efectiva de su propio proyecto formativo). Mi adhesión a la libertad de cátedra, de expresión o de creación científica es férrea: si ningún docente o investigador apreciara las posibilidades que ofrece el realismo jurídico, no quedaría más que lamentarlo con deportividad. Pero ello requeriría una confrontación limpia y justa de iusvisiones, y en este sentido no puede

dejar de ponerse de relieve cómo, en nuestro contexto, el sistema universitario, gremial y general normativo juegan sucio para predisponer la enseñanza universitaria del derecho hacia el positivismo (con la misma existencia de universidades públicas, que pueden establecer precios artificialmente reducidos y así competir por precio sin preocuparse necesariamente de la calidad de la formación de sus estudiantes; con la exigencia de superar una prueba de acceso a profesiones como la abogacía y la procura, o unas oposiciones tratándose de otras profesiones jurídicas como la judicatura, prueba de acceso y oposiciones que consisten en la pura memorización de normas positivas; con la primacía valorativa, en el ámbito de la investigación académica, de la cantidad sobre la calidad, etc., etc.). Mi alegato, por consiguiente, es más bien —como la planteara Liborio L. Hierro<sup>28</sup>— una *invitación al realismo jurídico*, y, más en general, a una actitud universitaria más abierta a la concurrencia de formas de entender el derecho alternativas a la canónica positivista.

## IV. Esbozo de reflexión: ¿una deuda pendiente con el iusnaturalismo?

Aunque escape al propósito principal de estas líneas, parecería impropio no preguntarse si la enseñanza universitaria del Derecho en España no está también en deuda con la otra gran teoría del derecho, el iusnaturalismo, de la misma manera que lo está con el realismo jurídico. Me limito aquí a dejar formulado el interrogante y esbozado un principio de respuesta, que acaso pueda verse desarrollada en trabajos posteriores.

Adelanto mi intuición de que la respuesta, oportunamente corroborada, habrá de ser afirmativa. También la intuición —al igual que el corazón para Pascal— tiene sus razones, y las mías en este caso parten del aplastante predominio histórico del iusnaturalismo, no sólo en la filosofía del derecho occidental, sino en cualquier cultura jurídica. El positivismo jurídico es extraordinariamente reciente. El relato más común lo remonta a la primera mitad del siglo XIX (*The Province of Jurisprudence Determined*, de John Austin, data de 1832) o a la segunda del XVIII (los primeros escritos sobre derecho de Jeremy Bentham, de cuyo contenido nunca se apartó significativamente, datan de 1775-1782). Una búsqueda razonable de precursores nos puede llevar hasta Thomas Hobbes (s. XVII)<sup>29</sup>;

28 HIERRO, L. L., «Invitación al realismo jurídico», conferencia pronunciada el 12 de febrero de 2010 dentro del programa de seminarios del Grupo de Filosofía del Derecho de la Universitat de Girona. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XEc1eKbxQI>

29 Irrazonable es, en mi opinión, pretender encontrarlos en la Grecia clásica, a pesar de darse algunos destellos en este sentido. Entre otros candidatos, podría ponerse el foco sobre el mismo Sócrates. «De una frase suya, referida por Jenofonte, parece aceptar la identificación de la justicia con la ley positiva. En el mismo pasaje de las *Memorables*, en el que se recoge su diálogo con Hipias, [...] le son atribuidas estas palabras: «yo digo que lo que es legal (*nóminon*, conforme a la ley positiva) es justo (*dikaion*)», «quien obedece a las leyes del Estado obra justamente, quien las desobedece, injustamente» [Jenofonte, *Memorables*, IV, 4, 12-13]. Estas afirmaciones de sabor «positivista» no deben engañarnos. Prosiguiendo el mismo diálogo con Hipias, Sócrates comprende en las leyes, en cuyo respeto radica la justicia, las «no escritas» que rigen igualmente en todo lugar, y que no han sido dadas por los hombres, sino por los dioses: expresiones típicamente iusnaturalistas. Más bien parece que él sitúa a todas las leyes en un mismo plano:

pero en Hobbes nos topáramos con la paradoja de que los fundamentos teóricos en los que se asienta lo que en él puede haber de protopositivismo jurídico son francamente iusnaturalistas (esto lo comentaremos un poco más adelante). Hasta el recentísimo auge del positivismo y el realismo jurídicos, puede afirmarse sin contemplaciones que la humanidad toda, en la medida en que ha reflexionado sobre el derecho o ha tenido ideas o siquiera intuiciones jurídicas, ha sido, sin excepciones, iusnaturalista; e incluso después del aludido auge de teorías disidentes ha conservado el iusnaturalismo buena parte de su vigor, llegando a sobreponerse en popularidad y aceptación a sus contendientes en determinados momentos (más claramente durante la segunda posguerra, cuando viejos positivistas como Gustav Radbruch se rinden, total o parcialmente, al derecho natural). Aclárese que esto no constituye, por sí mismo, una demostración —ni siquiera un indicio— de la superioridad del iusnaturalismo; no más de cuanto la preponderancia histórica de la teoría de la generación espontánea (hoy unánimemente rechazada por los biólogos) pudiera ser un argumento a favor de su superioridad sobre otras teorías sobre el origen de la vida. La verdad no es democrática, ni aun cuando el censo electoral incluya a los vivos y a los muertos. Sin embargo, no estamos aquí hablando de superioridad ni de verdad, sino de *deuda*, en el sentido de que al iusnaturalismo pueda corresponderle una credibilidad que, desde luego, no se le está reconociendo actualmente; y, en estos términos, parece más que legítimo sospechar que una visión de lo jurídico que, como es la positivista, nace en un mundo iusnaturalista, por necesidad se alimenta de un acervo iusnaturalista y —con mayor o menor justicia; no entramos aquí en eso— resuelve definirse *contra* el iusnaturalismo, siempre va a deber mucho al iusnaturalismo.

No se trata ya, por tanto, de una deuda de la universidad en general con el iusnaturalismo (que también se podría argumentar, como lo hemos hecho respecto del iusrealismo: por seguir formando parte de nuestra cultura jurídica, por ser la única corriente capaz de despertar en nosotros un sentido crítico frente al Derecho realmente existente, etc.), sino de una deuda del mismo iuspositivismo imperante con el iusnaturalismo. Uno y otro se encuentran en lo que Gustavo Bueno llamaba un «sistema polémico de alternativas», en el cual cada teoría, o al menos la posterior o posteriores<sup>30</sup>, se configura esencialmente como una «negación [...] de las otras teorías o tipos de teorías alternativas del sistema»; tal y como sucede en «la situación [...] que nos ofrece la teoría política de las formas de gobierno», donde «la forma monárquica, por ejemplo [...], incluye en su definición, internamente, la negación de la forma democrática»<sup>31</sup>, *e così via*. Análogamente, el positivismo

---

tanto las «naturales» o divinas, como las establecidas por el Estado. Y, en efecto, Sócrates reclama en respeto a la ley no por el valor intrínseco, objetivo, de la misma, sino en virtud de una exigencia moral, propia de la conciencia del hombre. De este modo, la justicia consiste, para él, en obrar conforme a la ley, pero no porque la ley sea por sí misma necesariamente buena, sino más bien porque aunque es molesta no se debe violar. [...] Preferible es, en efecto, padecer injusticia, que cometerla [Platón, *Gorgias*, 29-35, 474 b-479 e]» (FASSÒ, G., *Historia de la filosofía del Derecho. Volumen 1: Antigüedad y Edad Media* [1966], Ediciones Pirámide, Madrid, 3.<sup>a</sup> ed. [1982], pp. 43-44).

30 Bueno dice «o, al menos, la "verdadera"», sin que quede claro por qué sólo pueda ser la verdadera ni por qué entrecomilla este término (las comillas de Bueno siempre son enigmáticas), lo que me hace pensar que quizá se refiera a la posterior (o posteriores), lo que en todo caso se ajusta mejor al sentido global de la explicación y a los ejemplos que él mismo pone.

31 BUENO, G., *Teoría del cierre categorial. Volumen 1: Introducción General. Siete enfoques en el estudio de la Ciencia*, Pentalfa, Oviedo, 1992, p. 62.

jurídico se configura —tal vez no íntegramente pero sí medularmente, y desde luego fundacionalmente— como negación de la doctrina del derecho natural. Luego aquél debe a ésta su propia posibilidad como opción conceptual. ¿Cabe acaso mayor deuda?

Evaristo Palomar mantiene que «todo positivismo es mero iusnaturalismo», de suerte que la contraposición entre ambos «es un debate viciado»<sup>32</sup>. Pueda o no llegarse tan lejos, lo cierto es que algunos exponentes resultan muy reveladores. Se destacaba antes la paradoja, en Hobbes, de que algo parecido al iuspositivismo y que podría considerarse precursor de éste (la circunscripción de la ley a la voluntad explícita del soberano, su identificación en todo caso con la justicia...) se presente como corolario de una conclusión (la necesidad del estado civil, y más específicamente de su garantía por parte de un poder absoluto) derivada de premisas iusnaturalistas (premisa mayor: la ley natural exige la autopreservación; premisa menor: el estado de naturaleza no permite, o dificulta sobremanera, la autopreservación). Y un positivista tan emblemático como Hart no dudará en postular un «contenido mínimo del derecho natural», en la forma de cinco verdades obvias relativas a la naturaleza humana a la luz de las cuales el Derecho positivo será susceptible de valoración moral<sup>33</sup>. Otros iuspositivistas esconderán mejor sus orígenes<sup>34</sup>, pero ello no será óbice para la afirmación de una deuda con el iusnaturalismo por las razones señaladas: por haberse construido conceptualmente la posición iuspositivista como antítesis de la iusnaturalista —hasta el punto de que no puede entenderse aquélla sin haber entendido ésta— y por haber heredado de ella toda una serie de categorías teóricas (por el simple motivo de que, a lo largo de los siglos, sólo el iusnaturalismo podía haberlas producido), independientemente de la subversión que en ellas haya podido obrar el positivismo.

Reitérese, con todo, que éstas son sólo algunas intuiciones, y que la cuestión demanda mayor detenimiento.

## V. Bibliografía

**BUENO, G.**, *Teoría del cierre categorial. Volumen 1: Introducción General. Siete enfoques en el estudio de la Ciencia*, Pentalfa, Oviedo, 1992.

**ELLACURÍA, I.**, «Diez años después, ¿es posible una universidad distinta?» (1975), en **ELLACURÍA, I.**, *Escritos universitarios*, UCA Editores, San Salvador, 1999, pp. 49-92.

32 **PALOMAR, E.**, «Estudio preliminar» a **VILLEY, M.**, *Filosofía del derecho*, Respublica Ediciones, Madrid, 2020, p. 16.

33 Cf. **HART, H. L. A.**, *The Concept of Law* (1961), Clarendon Press, Oxford, 2.ª ed. (1994), pp. 193 y ss.

34 ¿Es el caso de Kelsen? Mi buen amigo Valentín Navarro Caro, profesor de Filosofía del Derecho en el Centro Universitario San Isidoro de Sevilla, sostiene la tesis de que Kelsen, pese a toda su crítica del iusnaturalismo, no logra escapar a éste, habida cuenta de la idealidad de la norma hipotética fundamental (*Grundnorm*) en la que hace descansar el ordenamiento jurídico. Si de dicha norma, fundamento de la validez del ordenamiento en tanto en cuanto que sistema jurídico, no puede predicarse positividad, ¿cómo podría denominarse «positivismo» a una teoría del derecho asentada en ella? Su postulación no dejaría de ser un recurso a la metafísica, no tan distinto del que tanto se le reprocha al iusnaturalismo.

**FASSÒ, G.**, *Historia de la filosofía del Derecho. Volumen 1: Antigüedad y Edad Media* (1966), Ediciones Pirámide, Madrid, 3.<sup>a</sup> ed. (1982).

**HART, H. L. A.**, *The Concept of Law* (1961), Clarendon Press, Oxford, 2.<sup>a</sup> ed. (1994).

**HERVADA, J.**, *Lecciones propedéuticas de filosofía del derecho*, EUNSA, Barañáin (Navarra), 3.<sup>a</sup> ed. (2000).

**HIERRO, L. L.**: *El realismo jurídico escandinavo. Una teoría empirista del derecho*, Iustel, Madrid, 2.<sup>a</sup> ed. (2009).

- «Invitación al realismo jurídico», conferencia pronunciada el 12 de febrero de 2010 dentro del programa de seminarios del Grupo de Filosofía del Derecho de la Universitat de Girona. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XEc1elKbxQI>

**HOLLAND, J.**, y **WEBB, J.**, *Learning Legal Rules*, Oxford University Press, 11.<sup>a</sup> ed. (2022).

**HOLMES Jr., O. W.**, *The Path of the Law* (1897), The Floating Press, 2009.

**KELSEN, H.**: «Was ist juristischer Positivismus», en *Juristenzeitung*, vol. 20, núm. 15-16, agosto de 1965, pp. 465-469.

- *Contribuciones a la teoría pura del Derecho*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1969.

**LEONI, B.**, *Lezioni di filosofia del diritto* (1959), Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro), 2003.

**LINDQUIST-SÁNCHEZ, R.**, y **GARCÍA-GALVÁN, R.**, «Ontología universitaria: de las funciones a la esencia», en *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, núm. 23, julio-diciembre 2021.

**MORATAL ROMÉU, L.**: «El Derecho en Ayn Rand: una lectura iusfilosófica del objetivismo», en *Procesos de Mercado: Revista Europea de Economía Política*, vol. XVII, núm. 2, otoño 2020, 155-172.

- *El ocaso de la abogacía*, Unión Editorial, Madrid, 2024.

**ORTEGA Y GASSET, J.**, «Misión de la universidad» (1930), en *Obras completas de José Ortega y Gasset. Tomo IV (1929-1933)*, Revista de Occidente, Madrid, 6.<sup>a</sup> ed. (1966), pp. 311-353.

**PALOMAR, E.**, «Estudio preliminar» a **VILLEY, M.**, *Filosofía del derecho*, Respublica Ediciones, Madrid, 2020, pp. 11-16.

**PECES-BARBA, G.**, **FERNÁNDEZ, E.**, y **DE ASÍS, R.**, *Curso de Teoría del Derecho*, Marcial Pons, Madrid, 2.<sup>a</sup> ed. (2000).

**ROSS, A.**, «Validity and the Conflict between Legal Positivism and Natural Law», *Revista Jurídica de Buenos Aires*, vol. 4, 1961, pp. 46-93.

**VERGARA, Ó.**, «Positivism jurídico y realismo en Karl Olivecrona», estudio preliminar a **OLIVECRONA, K.**, «Realismo e idealismo: Algunas reflexiones sobre la cuestión capital de la Filosofía del Derecho» (1950), en *Economía. Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 5, septiembre 2013 — febrero 2014, pp. 248-263.

**WEBER, M.**, «Wissenschaft als Beruf» (1919), en **WEBER, M.**, *Schriften 1894-1922*, Kröner, Stuttgart, 2002, pp. 474-512.

**ZUBIRI, X.**, *Cinco lecciones de filosofía* (1963), Alianza Editorial, Madrid, 4.<sup>a</sup> ed. (2019).



# El derecho a la formación del trabajador y la innovación docente

**José Manuel López Jiménez**

Profesor Ayudante Doctor. Departamento de Derecho del Trabajo  
y de la Seguridad Social. Universitat de València  
jose.m.lopez-jimenez@uv.es

**Luis Sebastián Castañares**

Personal Docente e Investigador en Derecho Administrativo.  
Universidad Internacional Isabel I de Castilla  
luis.sebastian@ui1.es

## SUMARIO:

- I. Introducción
- II. El derecho a la formación del trabajador en el ordenamiento jurídico español
  - 2.1. Marco normativo del derecho a la formación
  - 2.2. La negociación colectiva y el derecho a la formación en el ámbito docente
  - 2.3. Jurisprudencia sobre el derecho a la formación
- III. Competencias docentes e innovación en la formación del profesorado
  - 3.1. Competencia docente: conceptualización
  - 3.2. Clasificación de las competencias docentes y su relación con la innovación
  - 3.3. Competencias digitales y su importancia en la educación actual
    - 3.3.1. La competencia digital docente
  - 3.4. Otras competencias clave para la innovación docente
  - 3.5. Necesidades formativas del profesorado en la actualidad
  - 3.6. Innovación docente y derecho a la formación: propuestas de integración
- IV. Conclusiones
- V. Bibliografía
  - 5.1. Fuentes doctrinales
  - 5.2. Fuentes normativas

**RESUMEN:** El derecho a la formación del trabajador ha sido considerado, con carácter general, piedra angular para la mejora de la competitividad de las empresas, públicas o privadas, así como elemento de extraordinaria necesidad para mejorar la empleabilidad o consolidación profesional del empleado por cuenta ajena.

A estos efectos, si importante es esta prerrogativa, mayor relevancia debe otorgársela cuando debe aplicarse precisamente a quienes deben formar a los profesionales del futuro. Sin embargo, el uso y desarrollo de este derecho ha venido marcado tradicionalmente por una falta de calidad latente unida a una generalidad de difícil aplicación a la estrategia docente.

En el presente artículo se pretende por tanto en un primer momento realizar un análisis jurídico del derecho a la formación, entendido este como aquel que posee todo trabajador por cuenta ajena y que tradicionalmente el legislador ha venido reduciendo a la concesión de permisos de distinta naturaleza para que el trabajador decidiera, sin una aplicación o mejora directa y que paulatinamente ha tratado de subsanarse a través de reformas legislativas que, no obstante, otorgan una vital relevancia a la acción de la empresa y de la negociación colectiva.

Seguidamente, se analizarán las implicaciones de este derecho en el ámbito específico del sector docente, sector que por su naturaleza precisa de una actualización constante y cuyas necesidades se han visto siquiera potenciadas por el aumento exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación a todos los niveles.

Finalmente, se valorará cómo la formación puede y debe ser el vehículo de mejora de la empleabilidad y calidad en el aula y las repercusiones que en los futuros profesionales puede tener su implementación en las distintas etapas educativas.

## I. Introducción

El derecho a la formación del trabajador constituye, *de lege lata*, uno de los vectores estratégicos de la modernización de las relaciones laborales, así como de la mejora del servicio público educativo. En el ámbito laboral, dicho derecho opera como garantía de empleabilidad dinámica y de adaptación continua a los cambios organizativos, tecnológicos y productivos; en el ámbito del Derecho Administrativo educativo, emerge como obligación de resultado para las Administraciones y las instituciones docentes, llamadas a asegurar la calidad del servicio, la igualdad de oportunidades y la efectividad del interés general en materia de educación. En ambos planos —privado y público— la formación no es un accesorio, sino una auténtica condición necesaria para la competitividad de las organizaciones, la protección del trabajo y la garantía del derecho a la educación del alumnado.

A pesar de su relevancia, la configuración normativa de este derecho ha oscilado históricamente entre proclamaciones de principio y desarrollos reglados de alcance limitado. El Estatuto de los Trabajadores positiviza el derecho a la formación y su vínculo con la promoción profesional, mientras que la negociación colectiva —llamada *ex lege* a concretar contenidos— ha mostrado resultados desiguales en sectores y empresas. En paralelo, el ordenamiento educativo (LOSU, LOMLOE y LOFP) ha consolidado la formación del profesorado como derecho-deber, explicitando la centralidad de las competencias docentes —en especial, la competencia digital— para una docencia contemporánea eficaz, inclusiva y segura.

Este estudio pretende ofrecer una relectura sistemática del derecho a la formación del trabajador —con particular atención al *status* del personal docente— que supere la dicotomía entre mera actualización y auténtico desarrollo profesional. Por otro, trazar puentes sólidos entre formación e innovación docente, entendiendo esta última como resultado verificable de un corpus competencial bien definido (competencias instrumentales, interpersonales, sistémicas y digitales), y no como una suma de iniciativas coyunturales. Sos-

tenemos la hipótesis de que la efectividad del derecho a la formación exige su integración operativa en políticas y prácticas de innovación, con instrumentos de gobernanza, evaluación y rendición de cuentas.

Este artículo analiza el marco normativo laboral y educativo, incluyendo la revisión de doctrina y jurisprudencia significativas, y una valoración de políticas públicas y experiencias organizativas (en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, que incluye la formación profesional en sus grados D y E), con particular atención a la digitalización y a la irrupción de la inteligencia artificial (*ex nunc*). En definitiva, la propuesta es clara: formación e innovación como *continuum* que vertebraba la mejora educativa y la dignidad del trabajo docente.

## II. El derecho a la formación del trabajador en el ordenamiento jurídico español

El derecho a la formación ha sido y es tradicionalmente un precepto de discusión recurrente pero de regulación ausente. Si bien determinados aspectos de la formación del trabajador, como lo pueden ser aquellos relativos a la prevención de riesgos laborales<sup>1</sup>, han sido tratados de forma más específica y rigurosa por el legislador, lo cual en caso alguno le ha hecho estar exento de polémicas, lo cierto es que la formación a nivel genérica del empleado por cuenta ajena admite sin duda una mayor carga de profundidad.

Esta diferenciación puede llevar en mayor o menor medida a distinguir que, en lo que a este derecho respecta, existe un mayor ánimo o voluntad de desarrollo cuando existe una mayor represión al incumplimiento del mismo.

Sin embargo, y al igual que en la LPRL se establece como objetivo la necesidad de crear una cultura preventiva que observe este gasto empresarial como una inversión en seguridad y salud en el trabajo, del mismo modo es preciso concienciar del hecho de que la formación continua supone una mejora de la calidad y competitividad de la empresa. Más aún, cuando dicha formación tiene que ver con la introducción de nuevas tecnologías, directamente pasa a ser una suerte de necesidad para la supervivencia, aspecto este que pudo observarse en el ya aparentemente lejano período de Covid-19.

Situación aparentemente distinta puede deducirse de la aplicación del derecho a la formación del trabajador en el ámbito docente, teniendo en cuenta que este precepto se convierte en competencia indispensable dentro de esta profesión, si bien como se verá a continuación, comparte ciertas similitudes en determinados aspectos, siendo en todo caso el desarrollo normativo y aplicativo del sector en concreto, el que ofrece algunos aspectos positivos y extrapolables al conjunto del mercado de trabajo.

---

1 FABREGAT, G. *Derecho a la no discriminación y otros derechos del trabajador*, en GOERLICH, José María, *Derecho del Trabajo Tirant lo Blanch*, Valencia, 2024

No debe olvidarse tampoco, y más cuando del ámbito docente se refiere, la tendencia del sistema educativo hacia la formación dual, entendida como un periodo de «responsabilidad compartida entre los centros y las organizaciones»<sup>2</sup>, lo cual no obliga únicamente a precisar la adaptación del alumnado, sino también de la formación docente a estos efectos.

## 2.1. Marco normativo del derecho a la formación

El conjunto normativo que acompaña a la institución objeto de estudio ha pecado tradicionalmente de generalista y difícilmente aplicable desde un punto de vista práctico. No obstante, lo cierto es que el derecho a la formación se configura como tal en el mismo momento en que se produce su «expreso reconocimiento por el ordenamiento jurídico»<sup>3</sup>.

La Constitución Española no reconoce explícitamente el derecho a la formación, ni como derecho fundamental, ni tampoco posteriormente en la Sección segunda «Derechos y deberes de los ciudadanos». En este sentido, a nivel constitucional únicamente puede hablarse de la posible relación del derecho a la formación del trabajador con el derecho a la promoción profesional, entendida no sólo como la prerrogativa que favorece el crecimiento en la empresa del trabajador a través de sus aptitudes previas y paralelas a su desarrollo y desempeño en la empresa, sino también como una forma de rentabilizar la inversión formativa realizada por la compañía a través de los citados ascensos<sup>4</sup>.

En cualquier caso, dicha asimilación no puede valorarse como una referencia expresa al derecho formativo, lo cual nos lleva a una primera conclusión consistente en que el legislador no observó esta prerrogativa como una prioridad en la determinación de los derechos de contenido laboral.

Debe decirse, no obstante, que en el momento de la aprobación y publicación de la Constitución Española, y si bien en la misma no existía la citada referencia expresa, sí se contaba con un cuerpo normativo que hacía referencia clara al derecho formativo. Así, la Ley de Relaciones Laborales de 1976 incluía en su Sección III el apartado «del trabajo en prácticas, la promoción y la formación profesional permanente». Dentro de dicha sección, su artículo 9 constituiría el precursor del actual artículo 23 ET, si bien y como ocurre actualmente, está más dedicado a facilitar la formación externa que a articular una posibilidad de formación interna destinada a la mejora profesional dentro de la propia empresa.

En cualquier caso, pueden destacarse medidas mucho más específicas como el derecho a la asistencia a cursos de actualización o perfeccionamiento profesionales, una vez cada cuatro años (art. 9.3. LRL).

2 LÓPEZ, J.E., «Formación Profesional y políticas activas de empleo», en *40 años de propuestas jurídicas sobre empleo, negociación colectiva y solución de conflictos laborales en Andalucía*, XL Jornadas Universitarias Andaluzas de Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales, Monereo Pérez, J.L. (Dir), 2024, pág. 119.

3 MIRÓN, María del Mar, *El derecho a la formación profesional del trabajador*, Madrid, Consejo Económico y Social, 2000. Pág. 23.

4 BAYLOS, Antonio, «La "carrera" profesional del trabajador: promoción y ascensos en el Derecho del Trabajo», en *Documentación Administrativa*. N.º 210-211, 1987, pág. 223.

Finalmente, a nivel legislativo, se encuentra la regulación actual del derecho a la formación que comienza con lo dispuesto en el Estatuto de los Trabajadores, en cuyo artículo 4.2.b, nuevamente unido al derecho a la formación profesional, se establece el derecho a la formación profesional en el trabajo. Más allá de este primer precepto a nivel general, sí resulta interesante la concepción que el legislador desarrolla respecto al derecho, entendiendo que el mismo debe incluir, además de su clásica concepción, todo lo relativo a la adaptación a las modificaciones propias del puesto de trabajo, así como la mejora de la empleabilidad, siendo interesante esta última acepción por cuanto podría proveerse para la obtención de un puesto de trabajo en distinta empresa.

De nuevo el artículo 23 ET, como se ha indicado, desglosará una serie de medidas tendentes a la formación externa del trabajador, medidas que en su práctica totalidad serán desarrolladas en mayor o menor medida por la negociación colectiva.

No obstante, en ocasiones ha sido común la valoración según la cual la formación asociada al desempeño del trabajo adolecía de una falta de calidad palpable, motivo por el cual fue aprobada la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.

En ella, se establece como fin del sistema la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, sin perder el objetivo de productividad y competitividad de las empresas, y estableciendo de forma pionera la necesidad de disminuir la brecha digital mediante el acceso a los sistemas de información y comunicación (art.2.f). A su vez, constata como principio que el sistema de formación profesional tiene por objeto el ser garante y promover el ejercicio del «derecho individual a la formación y la garantía de igualdad en el acceso (...) a una formación vinculada a las necesidades del mercado de trabajo»<sup>5</sup>.

Sin embargo, y en paralelo con la voluntad del legislador de realizar un encuadre más específico de la normativa aplicable al derecho a la formación profesional, lo cierto es que también ha sido utilizada en ocasiones para facilitar la flexibilización laboral, siendo la principal prueba de ello su eliminación del artículo 50.1.a) ET, en el cual se regulaba la extinción causal indemnizada del contrato de trabajo en casos de modificación sustancial que atentara contra la dignidad profesional y la formación profesional, eliminándose este último requisito mediante el Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral.

También ofrece la legislación una disgregación de los tipos de formación profesional para el empleo, reflejada en un primer momento en el ya derogado Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en cuyo artículo 4 distinguía entre formación de demanda, entendida como aquella destinada a satisfacer total o parcialmente las necesidades específicas de formación de empresarios y trabajadores y que incluía los antiguos «permisos individuales de formación»; la formación de oferta, que distinguía entre planes de formación para trabajadores ocupados y acciones formativas para trabajadores desempleados; la formación en alternancia con el empleo, referentes al también extinto contrato para la formación y el aprendizaje, y que dieron nombre a su sustituto; y las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación.

---

5 Art. 3.a.

En conclusión, no obstante, las referencias legales a la formación acostumbran a pecar de «generales e inconcretas»<sup>6</sup>.

## 2.2. La negociación colectiva y el derecho a la formación en el ámbito docente

Como ha podido observarse con anterioridad, la necesidad de una regulación normativa a nivel legal en los escalones más altos de las fuentes del Derecho ha ido más encaminado al reflejo general, aunque siempre necesario, que a una obligación específica y directamente aplicable. Tal responsabilidad ha sido normalmente atribuida a la negociación colectiva, si bien con suerte dispar, y fomentando en ocasiones la simple traslación de los permisos para la formación oficial pero externa del trabajador, sin que sobre la misma opere un verdadero ánimo formativo y de mejora competencial de los trabajadores.

Es el caso también del sector educativo, un sector por otra parte donde debe hacerse una referencia claramente diferenciada entre el sector público y privado, habida cuenta de la naturaleza y objeto de uno y otro tipo de empresa.

A nivel general, uno de los primeros referentes que puede encontrarse es el antiguo Acuerdo Nacional de Formación Continua, un Acuerdo suscrito en el año 1993 y en el cual se entiende que la Formación Profesional, inicial y continua, supone la principal herramienta con que cuentan las empresas para afrontar los sucesivos cambios económicos, tecnológicos y sociales, especialmente si se tiene en cuenta que, en el momento de suscripción del acuerdo, una parte importante de la población ocupada adulta había abandonado o finalizado sus estudios a edades tempranas, sin que pudiera darse por finalizado el proceso integral formativo.

Más allá de las medidas implantadas, sirvió este acuerdo para determinar el concepto de formación continua, entendida esta como «el conjunto de acciones formativas que desarrollen las empresas (...), dirigidas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual»<sup>7</sup>.

Este concepto, aplicable no obstante de forma específica al ámbito del Acuerdo, permite observar la conjugación entre la mejora de las competencias del trabajador y la competitividad de la empresa en un mercado que, ya entonces, se preveía cambiante.

En la actualidad, lo cierto es que los convenios colectivos, de los cuales tal vez se apuntaba una mayor expectativa, no han hecho sino replicar en su mayoría lo dispuesto en las normas de rango superior, por lo que como se verá con posterioridad, los planes formativos observarán una dependencia específica respecto a la empresa, grupo o Administración a la que pertenezcan.

6 FABREGAT, G. «Derecho a la no discriminación y otros derechos del trabajador», en GOERLICH, José María, *Derecho del Trabajo*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2024. Pág. 399.

7 Artículo 1.

De esta manera, ya en el VII Convenio Colectivo de Empresas de Enseñanza Privada Sostenidas Total o Parcialmente con Fondos Públicos<sup>8</sup>, podía observarse esta clara remisión, si bien con una pequeña acepción relativa a «Cursos y exámenes de los trabajadores» (Capítulo V), en la cual se contempla la realización de formación propia de la empresa, en cuyo caso, los gastos derivados de su matrícula y desarrollo correrán a cargo de la misma.

A su vez, se potencia el aprendizaje de la lengua autónoma, así como la concesión de un permiso retribuido cuando el personal asista a cursos de perfeccionamiento. Debe entenderse pues, que en este punto se está especificando únicamente la formación relativa o aplicable al puesto de trabajo.

No obstante, procederá igualmente un permiso retribuido cuando la formación sea de carácter oficial y precise el empleado un permiso para acudir a los exámenes correspondientes<sup>9</sup>. Finalmente, procederá un crédito de 20 horas semanales de formación vinculadas al puesto de trabajo para aquellos trabajadores con una antigüedad superior a un año.

Similar valoración debe realizarse en cuanto a la regulación de la formación continua en el ámbito universitario. El ya moribundo pero vigente VIII Convenio Colectivo nacional de universidades privadas, centros universitarios privados y centros de formación de postgraduados<sup>10</sup>. En su mayoría, las distintas referencias realizadas en materia de formación vienen a ser un desarrollo de lo establecido en el Estatuto de los Trabajadores. Prueba de ello es la primera referencia explícita, realizada en su artículo 27, en la cual se expone que la empresa podrá retribuir (voluntariamente) los cursos de perfeccionamiento realizados por los trabajadores, siempre y cuando estén realizados al amparo de los Acuerdos Nacionales para la Formación Continua.

Debe observarse no obstante una tímida voluntad convenial de retribución de estas acciones, al realizar una específica separación de los «permisos sin sueldo». Y todo ello porque la fuerza coercitiva respecto al empresario de «permiso retribuible» y «permiso sin sueldo» debe considerarse en un mismo grado de vinculación para este.

Poco más puede decirse en cuanto a referencias expresas al concepto formativo más allá de la adhesión al Acuerdo de Formación Continua vigente en cada momento, así como (Disposición Adicional 3.<sup>a</sup>) y el favorecimiento de la formación como para del derecho a la igualdad de oportunidades (Disposición Adicional 12.<sup>a</sup>).

Sí puede destacarse un aspecto específico como es la referencia en el Anexo I a las universidades online, entendiendo que deberán garantizar el acceso a la Formación Profesional para el Empleo de quienes trabajen en la modalidad de formación a distancia<sup>11</sup>. Debe destacarse a estos efectos que el convenio fue suscrito con anterioridad a la aprobación de la Ley 10/2021, de 9 de julio, de trabajo a distancia, si bien refleja ya el ánimo protector del legislador para este tipo de trabajadores, que incluye el derecho a la formación en el ámbito docente de los trabajadores remotos.

---

8 BOE de 27/09/2021.

9 Art. 47.

10 Resolución de 27 de agosto de 2019, de la Dirección General de Trabajo.

11 Art. 2.

Finalmente, debe decirse que ningún matiz ha operado en el proyecto de IX Convenio que en el momento de redacción de este artículo se plantea, indicando los agentes sociales que su duración será únicamente circunscrita al año 2025, teniendo en cuenta los cambios legislativos que se prevén.

### 2.3. Jurisprudencia sobre el derecho a la formación

No resulta sencillo acudir a la jurisprudencia a la hora de definir planes tendentes a la formación continua del trabajador, por cuanto los mismos tienen como función el cumplimiento de la ley y, como se ha visto, ésta tampoco expresa de forma taxativa las obligaciones de la empresa en materia formativa, más allá de los permisos necesarios para su desempeño y los supuestos relativos a materias obligatorias como la prevención de riesgos laborales.

A estos efectos, puede servir de punto de partida lo dispuesto en la SAN 128/2017, de 18 de septiembre, en la cual puede hallarse una primera distinción entre formación voluntaria y obligatoria.

Debe entenderse esta primera como aquella que parte de la voluntad del trabajador de mejorar su empleabilidad y competencias profesionales, siendo la de carácter obligatoria aquella cuyo derecho del trabajador supone un correlativo deber de garantía del empresario.

En cualquier caso, la mayor parte de la jurisprudencia va encaminada, como se ha indicado, a garantizar la defensa del derecho a la formación voluntaria del trabajador. Ejemplo de ello es la prioridad en la solicitud de turno, cuando la empresa opera bajo este régimen, y en el que la empresa debe ofrecer las máximas posibilidades al trabajador. Prueba de ello es la STSJ 735/2023, de 18 de mayo, de las Islas Canarias, en la cual queda acreditado que la empresa no ha facilitado la elección de turno al trabajador, motivo por el cual este únicamente ha podido continuar sus estudios de manera parcial.

A su vez, otro de los aspectos relevantes, especialmente cuando de la Administración Pública se trata, es el hecho de que el concepto de formación profesional continua sea tratado de manera conjunta con el de promoción profesional, dado que, tal y como establece el artículo 16 del Estatuto Básico del Empleado Público, detentan los «funcionarios de carrera el derecho a la promoción profesional»<sup>12</sup>, excluyendo de forma tácita a quienes no detentan dicha condición (interinos y personal laboral) y en cierto modo arrastrando esa falta de derecho, en la práctica, a la formación profesional no obligatoria. A estos efectos, ahonda el Alto Tribunal a la hora de valorar que «el criterio decisivo para determinar si una concreta medida está incluida en las condiciones de trabajo» es el tipo de «relación de trabajo entre un trabajador y su empresario»<sup>13</sup>.

Bastante más prolija parece en este sentido la jurisprudencia relativa a la formación en prevención de riesgos laborales, no sólo porque la misma tiene su propia normativa,

12 RODRÍGUEZ, Susana, «Los funcionarios interinos y el personal laboral indefinido no fijo tienen derecho a la promoción horizontal», en *Revista de Jurisprudencia Laboral*, n.º 2. 2020.

13 STS 1482/2019, de 29 de octubre.

sino también por su regulación específica y determinación de las consecuencias de su incumplimiento.

El propio tribunal realiza nuevamente una distinción clara entre los permios que «responden a una incitativa voluntaria del trabajador para completar o mejorar su formación profesional, mientras que la formación permanente es una obligación pública que se impone a éste y a la propia empresa»<sup>14</sup>.

Como conclusión al análisis jurisprudencial y doctrinal relativo a la formación en materia de innovación o perfeccionamiento, cuando estos refieren al derecho a la formación que debe garantizar la empresa, lo cierto es que parece lógico, atendiendo a los criterios de seguridad y salud, el exigir un carácter más restrictivo respecto al cumplimiento por parte de la empresa, pero también subyace la generalidad y en ocasiones falta de interés por potenciar el perfeccionamiento del trabajador por cuenta ajena en el marco de la propia relación laboral, restando un posible incremento de valor del recurso humano.

La voluntad pretendida del legislador de dejar en manos de la negociación colectiva un mejor desarrollo legal no ha surtido el efecto esperado, siendo al final más una iniciativa concreta entre empresario y trabajador. Prueba de ello son los convenios analizados en el ámbito docente, que raramente exceden de la mera suscripción de lo anteriormente indicado por la legislación citada.

### III. Competencias docentes e innovación en la formación del profesorado

En el panorama docente actual, las competencias docentes constituyen, a nuestro juicio, el eje vertebrador de la calidad educativa. Más allá de una enumeración de destrezas, estas competencias se conciben como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales que habilita al conjunto del profesorado para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza con criterios de pertinencia, eficacia y equidad.

El desarrollo histórico de este constructo metadidáctico, muestra una transición desde modelos centrados en la enseñanza hacia paradigmas centrados en el aprendizaje, donde el rol docente se redefine como diseño pedagógico, mediación didáctica y evaluación formativa. En esta evolución, la investigación de Sánchez Tarazaga<sup>15</sup> documenta el desplazamiento del perfil competencial requerido en la formación inicial y continua, y subraya el vínculo entre la importancia percibida de las competencias y las decisiones formativas de las instituciones.

---

14 STS 9484/2002, de 18 de abril.

15 Lucía Sánchez Tarazaga, *La evaluación de competencias docentes en el profesorado universitario: un estudio empírico*, Universitat Jaume I, Castellón, 2017, págs. 87-112.

La consolidación del enfoque competencial se ha visto acelerada además por la transformación digital y por la emergencia de marcos de competencia docente a escala institucional y supranacional. En el ámbito español de la educación superior, diversos investigadores<sup>16</sup> han analizado la presencia y el tratamiento de la competencia digital docente en dichos marcos, destacando su carácter transversal y la necesidad de integrarla coherentemente en el resto de áreas competenciales (planificación, metodologías activas, evaluación, desarrollo profesional, inclusión). Este análisis sitúa la innovación docente no como accesorio, sino como resultado verificable de la activación de competencias bien definidas y evaluables.

Paralelamente a estas consideraciones, la evidencia empírica acumulada muestra una demanda persistente de mejora formativa en áreas clave (diseño de tareas auténticas, evaluación formativa, trabajo colaborativo, atención a la diversidad y competencia digital)<sup>17</sup>. Esta evidencia ofrece una base sólida para alinear políticas de formación del profesorado con necesidades reales, evitando aproximaciones fragmentarias o meramente declarativas.

En el contexto español, la expansión de modalidades no presenciales y la digitalización de procesos de enseñanza aprendizaje han reforzado la centralidad de estas competencias, y han puesto a prueba la capacidad de las instituciones para articular itinerarios de desarrollo profesional coherentes con los cambios metodológicos y tecnológicos observados. Y este escenario sirve de telón de fondo para la formulación de propuestas de innovación docente con fundamento competencial.

### 3.1. Competencia docente: conceptualización

La noción de competencia docente no es unívoca, sino que ha sido objeto de múltiples aproximaciones según la disciplina y el marco normativo de referencia. De forma general, se entiende como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al profesorado desempeñar eficazmente su función en un contexto determinado. A diferencia de las meras capacidades aisladas, la competencia implica un saber en acción, una conjunción teórica y práctica, que confiere legitimidad a la labor educativa en el marco general de la educación.

Desde una perspectiva jurídica, cabe afirmar que las competencias docentes se configuran como elementos instrumentales para la efectividad del derecho a la formación del trabajador docente. *Ex lege*, el reconocimiento normativo de dicho derecho sería insuficiente si no se traduce en un corpus competencial que garantice el ejercicio pleno de la función docente en condiciones de calidad y equidad. En definitiva, la competencia se manifiesta no sólo en el saber enseñar, sino en el saber reflexionar críticamente sobre la propia práctica, lo cual constituye una auténtica *conditio sine qua non* para el desarrollo profesional docente.

16 Lucía SÁNCHEZ TARAZAGA, Manuel BUILS, Francis ESTEVE-MON y Ana ARROYO-AINSA, «La competencia digital docente en los marcos de referencia universitarios: presencia, tratamiento y desafíos», en *Educación XXI*, vol. 26, núm. 2, 2023, págs. 17-36.

17 Lucía SÁNCHEZ TARAZAGA, «Percepciones sobre las competencias docentes en la educación superior: importancia, formación y desempeño», en *Revista de Educación*, núm. 389, 2020, págs. 45-68.

Aunque en un primer momento la docencia se entendía como transmisión de contenidos bajo modelos centrados en la enseñanza, el tránsito hacia un enfoque centrado en el aprendizaje reconfigura al docente como diseñador de experiencias formativas, facilitador del conocimiento y mediador pedagógico.

En el caso español, la innovación docente se ve acelerada por tres factores *sine quibus non*: la transformación digital, que impone la competencia tecnológica como prioritaria; las reformas legislativas (LOSU, LOMLOE, LOFP), que exigen formación permanente; y la presión social y laboral, que reclama una docencia vinculada a la empleabilidad y a la transferencia de conocimiento.

Así, las competencias docentes son un componente estructural de la función académica, y constituyen el núcleo duro del perfil profesional docente.

### 3.2. Clasificación de las competencias docentes y su relación con la innovación

El concepto de competencia docente, como se ha apuntado supra, carece de única definición. Sin embargo, en el ámbito del espacio europeo de educación superior, que integra también la formación profesional de grado superior y especializaciones —los popularmente denominados másteres de FP—, los estudios empíricos han cristalizado en una clasificación que distingue entre competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, a las que en los últimos años se han añadido, *ex lege*, la competencia digital como categoría transversal<sup>18</sup>.

Las competencias instrumentales se refieren al dominio de técnicas pedagógicas, la planificación curricular y la gestión de recursos didácticos. Constituyen, en cierto modo, el *ars docendi* en su sentido clásico, pues configuran la capacidad del docente para estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje de modo coherente.

Las competencias interpersonales abarcan la comunicación efectiva, la capacidad de liderazgo pedagógico, la atención a la diversidad y el trabajo en equipo. Estas competencias revelan el carácter social de la docencia y se presentan como condición necesaria para la construcción de entornos inclusivos. Como señalan Buils y Esteve-Mon, la innovación no puede reducirse a la incorporación de tecnologías, sino que exige una verdadera transformación relacional<sup>19</sup>.

Las competencias sistémicas, por su parte, engloban la integración de saberes interdisciplinares, la gestión de la complejidad y la capacidad de investigación aplicada. Aquí la docencia se conecta con la misión universitaria en su triple vertiente de docencia, investigación y transferencia. *Mutatis mutandis*, son estas competencias las que dotan de sentido global a las anteriores, pues permiten orientar la enseñanza hacia finalidades sociales más amplias.

18 Lucía SÁNCHEZ TARAZAGA, *La evaluación de competencias docentes en el profesorado universitario: un estudio empírico*, Universitat Jaume I, Castellón, 2017, págs. 85-112.

19 Manuel BUILS y Francis ESTEVE-MON, «Competencias interpersonales en la innovación educativa», en *Educación XXI*, núm. 24, 2021, págs. 67-83.

La competencia digital, inicialmente concebida como mero conocimiento instrumental, ha devenido en requisito transversal para el ejercicio docente. Diferentes autores advierten, sin embargo, que su verdadero valor radica no en el uso de recursos tecnológicos en sí, sino en la capacidad de integrar dichos recursos en una propuesta pedagógica coherente y evaluable<sup>20</sup>. Esta idea conecta con el planteamiento de Shulman, quien ya en la década de 1980 destacaba la relevancia del *pedagogical content knowledge* (PCK) como eje para articular saber disciplinar y saber didáctico<sup>21</sup>.

A la luz de esta clasificación, la relación entre competencias e innovación resulta evidente: la innovación docente no puede ser concebida *ex abrupto*, sino como resultado verificable de la activación de competencias bien definidas y evaluables. *De facto*, la innovación no es una categoría independiente, sino el efecto emergente de la conjunción de las competencias mencionadas. En este sentido, autores como Hargreaves y Fullan sostienen que la innovación sostenible depende del capital profesional del docente, entendido como la suma de sus competencias individuales y colectivas<sup>22</sup>.

### 3.3. Competencias digitales y su importancia en la educación actual

Las competencias digitales se han convertido en un elemento nuclear del perfil docente contemporáneo, no sólo como instrumento técnico, sino como factor determinante en la calidad y la equidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Su relevancia radica en que articulan la capacidad del profesorado para integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el diseño pedagógico, la práctica docente y la evaluación, conforme a las demandas de un sistema educativo en constante transformación.

En el caso español, la normativa reciente ha subrayado de manera expresa la necesidad de estas competencias como requisito para el ejercicio de la docencia.

La LOSU plantea la digitalización como una de las líneas estratégicas de la universidad, imponiendo al profesorado la obligación de actualizarse en metodologías y recursos digitales. El legislador reconoce que la docencia ya no puede limitarse a la presencialidad, y dispone que las universidades deberán garantizar la formación continua en competencias digitales de su personal académico, tanto en grado como en posgrado, así como en la enseñanza híbrida o virtual. *Ex lege*, la innovación universitaria queda vinculada a la capacidad del docente de aplicar dichas competencias en la investigación y en la transferencia de conocimiento.

La LOMLOE, incorpora por su parte la competencia digital como objetivo transversal en todas las etapas del sistema educativo. El profesorado se concibe como facilitador del

---

20 Lucía SÁNCHEZ TARAZAGA, Manuel BUILS, Francis ESTEVE-MON y Ana ARROYO-AINSA, «La competencia digital docente en los marcos de referencia universitarios: presencia, tratamiento y desafíos», en *Educación XXI*, vol. 26, núm. 2, 2023, págs. 17-36.

21 Lee SHULMAN, «Those who understand: Knowledge growth in teaching», en *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, 1986, págs. 4-14.

22 Andy HARGREAVES y Michael FULLAN, *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, 2012, págs. 23-45.

desarrollo digital del alumnado, lo que exige su propia capacitación en entornos virtuales, recursos abiertos y procesos de evaluación en línea. La norma otorga a la competencia digital un papel estructural, al configurarla no como añadido opcional (*ad libitum*), sino como condición de posibilidad para garantizar la inclusión educativa y la reducción de la brecha tecnológica.

La reciente LOFP, por su parte, establece con especial énfasis la necesidad de dotar a los docentes de competencias digitales avanzadas. Al definir la formación profesional como un sistema dual, flexible y permeable al tejido productivo, la norma exige la integración de recursos digitales en todas las modalidades (presencial, semipresencial y virtual). Además, contempla la evaluación de estas competencias como parte de los procesos de acreditación y recertificación del profesorado, evidenciando que la digitalización no es un simple recurso, sino un componente estructural de la función docente en la formación profesional.

De la lectura conjunta de estas tres leyes orgánicas puede concluirse que las competencias digitales se han consolidado en el ordenamiento jurídico como derecho deber del profesorado: derecho a recibir formación continua y deber de actualizar permanentemente su perfil. Constituyen, por tanto, un elemento transversal que afecta tanto al diseño curricular como a la práctica pedagógica y a la inserción profesional del alumnado. Dicho en otros términos, las competencias digitales se han convertido en condición necesaria para la efectividad del derecho a la formación y para la innovación docente en el sistema educativo español.

### 3.3.1. La competencia digital docente

La competencia digital docente se erige, en el marco educativo contemporáneo, como un constructo imprescindible para la profesionalización del magisterio y del profesorado universitario y de formación profesional. Lejos de constituir un mero saber técnico, se presenta como la capacidad de integrar las tecnologías digitales de manera crítica, segura, inclusiva y pedagógicamente eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente aprobado en España en 2022<sup>23</sup>, se trata de un conjunto estructurado de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten al profesorado no sólo emplear recursos digitales, sino transformar la práctica educativa con base en ellos. Dicho marco sistematiza la competencia en cinco áreas esenciales: información y alfabetización digital; comunicación y colaboración; creación de contenidos digitales; seguridad; y resolución de problemas. En cada una de estas dimensiones se establecen descriptores y niveles progresivos de dominio, con objeto de garantizar una evaluación objetiva de la capacitación docente. Ahora bien, el aspecto más relevante desde la óptica jurídico educativa es que la competencia digital docente no se limita a un derecho de acceso a recursos tecnológicos, sino que configura también un deber profesional, en cuanto exigencia derivada de las normas orgánicas recientes — LOSU, LOMLOE y LOFP—, las cuales han positivizado su relevancia como *conditio sine qua non* para el desarrollo de la función académica.

23 Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*(MRCDD), Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Madrid, 2022.

A mayor abundamiento, este marco enfatiza que el profesorado debe ser capaz de generar entornos de aprendizaje seguros e inclusivos, contribuyendo así a reducir la brecha digital y a garantizar el principio de igualdad en el acceso al conocimiento, conforme a los mandatos constitucionales en materia de educación y no discriminación. En efecto, la competencia digital docente incorpora no sólo la dimensión instrumental —saber utilizar plataformas, entornos virtuales o recursos abiertos—, sino también la dimensión crítica y ética, al exigir un uso responsable de los datos, la protección de la privacidad y la promoción de un comportamiento digital cívico en el alumnado. Se trata, pues, de una competencia integral, vinculada al paradigma del aprendizaje permanente (*lifelong learning*) y al imperativo de innovación en la docencia.

| Área competencial                       | Descripción                                                                               | Ejemplos en Universidad                                                                         | Ejemplos en Formación Profesional (FP)                                                                     |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Información y alfabetización digital | Capacidad para localizar, filtrar, evaluar y organizar información en entornos digitales. | Uso de bases de datos científicas (Dialnet, Scopus), citación digital, gestores bibliográficos. | Manejo de catálogos técnicos en línea, consulta de normativa profesional digitalizada.                     |
| 2. Comunicación y colaboración          | Uso de herramientas digitales para interactuar, colaborar y compartir conocimiento.       | Foros virtuales en Moodle, trabajo colaborativo en Google Workspace o Microsoft Teams.          | Coordinación de proyectos de FP dual mediante plataformas digitales compartidas.                           |
| 3. Creación de contenidos digitales     | Producción y modificación de recursos digitales con respeto a la propiedad intelectual.   | Elaboración de vídeos docentes, podcasts académicos, materiales interactivos SCORM.             | Diseño de simulaciones técnicas (p. ej., en mecánica o sanidad), generación de manuales digitales propios. |
| 4. Seguridad                            | Protección de dispositivos, datos y bienestar digital; conciencia ética y legal.          | Formación en protección de datos (RGPD), protocolos de ciberseguridad universitaria.            | Prevención de riesgos laborales digitales, protección de datos en entornos de prácticas profesionales.     |
| 5. Resolución de problemas              | Capacidad de identificar necesidades tecnológicas y aplicar soluciones digitales.         | Adaptación de plataformas virtuales en situaciones de enseñanza híbrida.                        | Resolución de incidencias en equipos técnicos con soporte digital, adaptación de software especializado.   |

Tabla 1. Áreas del MRCDD (2022) y ejemplos de aplicación en el ámbito universitario y de la formación profesional<sup>24</sup>.

24    Elaboración propia a partir del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente.

En definitiva, el concepto de competencia digital docente, en la formulación española de 2022, configura una auténtica categoría normativa y pedagógica, en la que confluyen las exigencias de calidad educativa, equidad social y eficacia jurídica, de suerte que su dominio no es accesorio, sino elemento estructural del estatuto profesional docente. Ahora bien, conviene advertir que el marco español no contempla expresamente el uso de la inteligencia artificial en los procesos educativos, cuestión que en 2022 apenas había alcanzado relevancia social y académica. *Ex nunc*, resulta inaplazable integrar en la competencia digital docente la capacidad crítica para seleccionar, utilizar y evaluar herramientas de IA generativa y analítica, atendiendo tanto a su potencial de innovación pedagógica como a los riesgos asociados en materia de privacidad, autoría, sesgos algorítmicos y dependencia tecnológica. La incorporación de la inteligencia artificial en la práctica docente se proyecta, así, como una nueva dimensión de la competencia digital, llamada a convertirse en uno de los principales desafíos formativos del profesorado en los próximos años.

### 3.4. Otras competencias clave para la innovación docente

La innovación no se circunscribe exclusivamente a la competencia digital, si bien ésta actúa como catalizador. En efecto, existen otras competencias necesarias para consolidar un perfil docente integral: la investigación aplicada, el diseño pedagógico y el trabajo colaborativo. Todas ellas se presentan como elementos interdependientes, que se retroalimentan y dotan de coherencia al ejercicio profesional del docente.

La función investigadora constituye un pilar del estatuto universitario, pero su conexión con la práctica docente no siempre ha sido suficientemente explotada. La innovación pedagógica requiere de un profesorado capaz de transferir resultados de investigación a la práctica educativa, en un movimiento de *translatio scientiae* que vincula el laboratorio con el aula. Autores como José Manuel Marrasé sostienen que la investigación aplicada en educación superior «no es complemento, sino el núcleo transformador que convierte al profesor en profesional reflexivo»<sup>25</sup>. De igual manera, en el ámbito anglosajón, John Hattie ha demostrado empíricamente la relación directa entre prácticas basadas en la evidencia y mejora del rendimiento del alumnado<sup>26</sup>. La investigación aplicada se configura, así, como una competencia indispensable que conecta innovación y calidad educativa.

El diseño pedagógico constituye otra competencia esencial. No basta con disponer de conocimientos disciplinares o recursos digitales: es necesario articular una planificación coherente que integre objetivos, metodologías y evaluación. Como advierte Sánchez Tarazaga, el diseño pedagógico eficaz es el que logra «alinear intenciones, recursos y estrategias en un marco de coherencia interna que garantiza la innovación educativa»<sup>27</sup>. En la misma línea, otros autores como Domingo Gallego han insistido en la importancia

25 José Manuel MARRASÉ, *Investigación aplicada en educación superior: desafíos y oportunidades*, Síntesis, Madrid, 2019, págs. 41-57.

26 John HATTIE, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London-New York, 2009, págs. 112-134.

27 Lucía SÁNCHEZ TARAZAGA, *La evaluación de competencias docentes en el profesorado universitario: un estudio empírico*, Universitat Jaume I, Castellón, 2017, pág. 123.

de una didáctica proyectiva, que conciba la docencia como proceso estructurado y verificable. Michael Fullan subraya por su parte que el diseño pedagógico innovador debe orientarse a la creación de «entornos profundos de aprendizaje»<sup>28</sup>, lo que supone concebir al alumnado no como receptor pasivo, sino como agente activo en la construcción de conocimiento.

Otra competencia que consideramos clave es la capacidad de trabajar en equipo y de generar comunidades profesionales de aprendizaje, ya que la innovación educativa no puede concebirse desde un plano individual, sino que debe estar basada en dinámicas colectivas que permiten el intercambio de buenas prácticas y la construcción de conocimiento compartido. Como sostienen Francisco Imbernón *et al.* la formación docente debe concebirse como proceso social y colectivo, en el que el diálogo profesional se convierte en motor de innovación<sup>29</sup>. En el plano internacional, Andy Hargreaves ha señalado que el trabajo colaborativo es una de las manifestaciones más claras del capital profesional, entendido como combinación de competencias individuales y colectivas<sup>30</sup>. En este sentido, la innovación no se alcanza *in vacuo*, sino que requiere de un entorno institucional que promueva la colaboración y el liderazgo compartido.

A este respecto, existe otra competencia con un relación muy estrecha a esta capacidad colaborativa, que no es otra que la del liderazgo pedagógico, entendida no como ejercicio jerárquico del poder, sino como capacidad de orientar, coordinar y dinamizar equipos docentes hacia objetivos compartidos. La LOSU recoge expresamente la función de liderazgo académico como parte del reconocimiento y promoción de la carrera docente e investigadora, al exigir un profesorado capaz de asumir responsabilidades de coordinación y dirección de proyectos de innovación<sup>31</sup>. Esto debe ser conectado con la noción de *leadership for learning* propuesta por John MacBeath, quien destaca que el liderazgo pedagógico eficaz se caracteriza por promover la reflexión crítica, la participación activa del alumnado y la cohesión del profesorado en torno a un proyecto común<sup>32</sup>. Así, esta competencia no puede considerarse un añadido accesorio, sino una exigencia estructural del estatuto docente, en tanto que conecta la innovación con la gobernanza académica.

Finalmente, la innovación docente no puede reducirse a la incorporación de metodologías activas o recursos digitales; exige, necesariamente, una evaluación coherente, criterial y formativa. En este sentido, la competencia evaluadora se configura como un eje central del desempeño docente, pues sólo a través de la valoración rigurosa de los apren-

---

28 Michael FULLAN, *Deep Learning: Engage the World Change the World*, Corwin, Thousand Oaks, 2018, págs. 65-81.

29 Francisco IMBERNÓN, *La formación del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona, 2017, págs. 89-104.

30 Andy HARGREAVES y Michael FULLAN, *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, 2012, págs. 54-72.

31 Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), BOE núm. 65, de 23 de marzo de 2023, art. 64 y art. 86, en los que se regulan las funciones del profesorado y los criterios de gobernanza, reconocimiento, acreditación y promoción del Personal Docente e Investigador.

32 John MACBEATH, *Leadership for Learning: Making the Connections*, Routledge, London-New York, 2013, págs. 44-61.

dizajes es posible garantizar la eficacia y legitimidad del proceso educativo. La LOMLOE ha positivizado esta exigencia al establecer la evaluación como «parte inseparable del proceso de aprendizaje, de carácter continuo, formativo e inclusivo»<sup>33</sup>. De igual modo, la LOSU vincula la calidad universitaria con la implantación de sistemas de evaluación transparentes y verificables.

### 3.5. Necesidades formativas del profesorado en la actualidad

El profesorado universitario y de formación profesional se enfrenta a un escenario caracterizado por la complejidad y la exigencia creciente de competencias múltiples. En el ámbito universitario, la LOSU reconoce expresamente la formación permanente del personal docente e investigador como un derecho deber, situando la actualización continua como requisito indispensable para el ejercicio de la función académica<sup>34</sup>. Por su parte, en la formación profesional, la LOFP ha positivizado la necesidad de que los docentes se mantengan en contacto con la realidad productiva y tecnológica, de modo que la enseñanza no se disocie de los cambios del sistema económico y del mercado laboral<sup>35</sup>. Sin embargo, si bien existe un reconocimiento normativo y un esfuerzo institucional en promover programas de formación, estos no siempre alcanzan a cubrir las necesidades reales del profesorado. Persisten importantes disparidades entre universidades, comunidades autónomas y centros de formación, lo que genera un desarrollo desigual de las competencias docentes.

En cuanto a las carencias y retos detectados en la práctica docente, a nuestro juicio, se observan tres carencias principales. En primer lugar, una insuficiente capacitación en competencias digitales avanzadas, lo cual se traduce en un uso superficial o instrumental de las tecnologías, sin lograr su integración pedagógica efectiva en todos los casos. En segundo lugar, se advierte la necesidad de una mayor preparación en metodologías activas —aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, *blended learning*— que permitan al profesorado responder a un alumnado cada vez más heterogéneo y demandante. En tercer lugar, existe una clara carencia en formación evaluadora, pues todavía prevalecen modelos centrados en la calificación cuantitativa frente a la evaluación formativa y criterial exigida por la LOMLOE<sup>36</sup>. A estos déficits se suma el reto institucional de ofrecer itinerarios de formación coherentes y sistemáticos, en lugar de cursos aislados que no garantizan un desarrollo progresivo de competencias. Como señala Imbernón, la formación docente debe entenderse como un proceso permanente y articulado en torno a comunidades profesionales de aprendizaje, no como una acumulación dispersa de actividades formativas<sup>37</sup>.

33 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), BOE núm. 340, 30 de diciembre de 2020, art. 6.

34 Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), BOE núm. 65, de 23 de marzo de 2023, arts. 64 y 86.

35 Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (LOFP), BOE núm. 78, de 1 de abril de 2022, art. 95.

36 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, art. 6.

37 Francisco IMBERNÓN, *La formación del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona, 2017, págs. 45-61.

Como puede observarse, la transformación digital ha intensificado las necesidades formativas del profesorado. El tránsito forzado hacia la enseñanza en línea durante la pandemia mundial del covid puso de manifiesto las limitaciones en el uso de entornos virtuales, la creación de contenidos digitales y la aplicación de estrategias de evaluación en red. La normativa respondió con el refuerzo de la competencia digital docente en la LOSU, la LOMLOE y la LOFP, que la configuran hoy como requisito transversal. Paralelamente, los nuevos modelos de aprendizaje centrados en el alumnado —aprendizaje competencial, colaborativo e inclusivo— han incrementado la demanda de formación docente en diseño pedagógico y liderazgo académico. El profesorado debe aprender a gestionar la diversidad, promover la participación activa y garantizar la equidad en entornos híbridos y flexibles. La innovación docente, en este contexto, no es opcional, sino exigencia normativa y social.

### 3.6. Innovación docente y derecho a la formación: propuestas de integración

El derecho a la formación del profesorado, reconocido en nuestro ordenamiento, no puede concebirse en términos meramente declarativos. La verdadera efectividad de este derecho se alcanza únicamente cuando se articula con la innovación docente, de modo que la capacitación profesional no quede restringida a una actualización rutinaria, sino que impulse transformaciones reales en la enseñanza. En consecuencia, el binomio formación innovación debe entenderse como un *continuum* inseparable, donde la formación del profesorado constituye la base y la innovación el resultado tangible de dicho proceso.

La experiencia comparada en el ámbito universitario y de la formación profesional revela múltiples ejemplos de buenas prácticas en las que formación e innovación aparecen integradas. Así, destacan los programas de comunidades de práctica docente, donde el profesorado participa activamente en la reflexión y rediseño de sus metodologías, a partir de evidencias obtenidas en la investigación aplicada. Estos programas fomentan la autoformación y la innovación simultáneamente, consolidando un modelo de desarrollo profesional basado en la cooperación.

Otro ejemplo lo constituyen los planes institucionales de digitalización educativa, que no sólo capacitan al profesorado en el uso de herramientas tecnológicas, sino que exigen la implementación de proyectos de innovación directamente vinculados a la formación recibida. De esta manera, se conseguirá que la formación digital se convierta en semilla de experiencias innovadoras que repercutan en la calidad del aprendizaje del conjunto del alumnado. También merecen mención las estrategias de innovación dual en la formación profesional, en la que los docentes reciben formación en entornos empresariales y, de manera correlativa, introducen innovaciones metodológicas en sus aulas, garantizando la adecuación entre competencias enseñadas y necesidades del mercado laboral. Tales prácticas materializan de forma paradigmática el derecho a la formación como motor de innovación.

En cuanto a recomendaciones con las que podemos ayudar a la reflexión conjunta sobre políticas formativas que impulsen la innovación docente, desde un enfoque jurídico educativo se pueden formular varias de ellas, que permitan consolidar esta integración.

En primer lugar, resulta imprescindible, a nuestro entender, diseñar planes de formación permanente obligatorios y evaluables, que aseguren no sólo la oferta, sino la calidad y el impacto de las acciones formativas. La LOSU ya ha avanzado en esta dirección al exigir a las universidades la programación de planes sistemáticos de formación del profesorado<sup>38</sup>.

En segundo lugar, resulta necesario vincular los incentivos profesionales (acreditaciones, sexenios de transferencia, promociones, etc.) al grado de innovación demostrado en la práctica docente, de modo que la formación deje de ser percibida como una carga administrativa y se convierta en un verdadero valor añadido en la carrera académica. En tercer lugar, consideramos vital la promoción de redes interinstitucionales de formación e innovación, tanto a nivel nacional como autonómico, que permitan compartir recursos, experiencias y resultados, evitando la fragmentación de iniciativas.

Finalmente, conviene introducir de manera expresa en los marcos normativos y de acreditación docente la dimensión emergente de la inteligencia artificial aplicada a la educación, configurando la capacitación en este ámbito como una nueva competencia transversal. De esta manera, el derecho a la formación de evolucionar hacia un derecho a la innovación formativa, en el que la actualización tecnológica, metodológica y ética se conciba como una exigencia estructural del estatuto docente.

## IV. Conclusiones

El estudio realizado permite afirmar que el derecho a la formación del trabajador, aun positivizado en nuestro ordenamiento a través del Estatuto de los Trabajadores y de normas específicas como la Ley 30/2015, continúa presentando un grado de concreción insuficiente, especialmente en lo que respecta a su efectividad práctica. La negociación colectiva, llamada *ex lege* a desempeñar un papel central en esta materia, ha demostrado en la práctica una tendencia a la reiteración de las disposiciones legales, sin articular verdaderos mecanismos de garantía ni itinerarios de desarrollo profesional verificables. Ello revela una distancia evidente entre el plano normativo y la praxis laboral.

En el ámbito educativo, la LOSU, la LOMLOE y la LOFP han supuesto un avance sustantivo al configurar la formación del profesorado como un derecho-deber y al situar las competencias docentes —con especial énfasis en la competencia digital— en el núcleo de la calidad del sistema. No obstante, estas normas aún adolecen de cierta generalidad, de modo que la efectividad de la innovación docente queda condicionada por la capacidad de las instituciones para traducir tales mandatos en políticas concretas, sistemáticas y evaluables.

A nuestro entender, además, la innovación docente no constituye una categoría autónoma, sino el resultado verificable de la activación de un corpus competencial sólidamente definido, que integra no sólo las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, sino también la dimensión evaluadora y el liderazgo pedagógico. La competencia digital, inicialmente concebida como un requisito instrumental, se ha consolidado

---

38 Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), BOE núm. 65, de 23 de marzo de 2023, art. 64.

como eje transversal y, *ex nunc*, debe incorporar la dimensión crítica vinculada al uso de la inteligencia artificial en la enseñanza, con las consecuencias jurídicas que de ello se derivan en materia de privacidad, autoría y responsabilidad.

En definitiva, tanto en el plano laboral como en el administrativo educativo, el derecho a la formación exige ser concebido no como una mera expectativa declarativa, sino como un auténtico derecho subjetivo de configuración legal que genere obligaciones correlativas para empleadores y Administraciones. Sólo así se logrará que la formación trascienda su carácter retórico y se convierta en motor efectivo de innovación, cohesión social y competitividad institucional, cumpliendo con la finalidad que le es propia en un Estado social y democrático de Derecho.

## V. Bibliografía

### 5.1. Fuentes doctrinales

- BAYLOS**, Antonio, «La "carrera" profesional del trabajador: promoción y ascensos en el Derecho del Trabajo», en *Documentación Administrativa*. N.º 210-211, 1987, págs. 191-226.
- BLACK**, Paul; **WILIAM**, Dylan, «Assessment and classroom learning», en *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, núm. 1, 1998, págs. 7-74.
- FULLAN**, Michael, *Deep Learning: Engage the World Change the World*, Corwin, Thousand Oaks, 2018.
- GOERLICH**, José María, *Derecho del Trabajo* Tirant lo Blanch, Valencia, 2024.
- HARGREAVES**, Andy; **FULLAN**, Michael, Professional Capital: Transforming Teaching in Every School, *Teachers College Press*, New York, 2012.
- HATTIE**, John, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London-New York, 2009.
- IMBERNÓN**, Francisco, *La formación del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona, 2017.
- LÓPEZ**, J.E., «Formación Profesional y políticas activas de empleo», en *40 años de propuestas jurídicas sobre empleo, negociación colectiva y solución de conflictos laborales en Andalucía*, XL Jornadas Universitarias Andaluzas de Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales, Monereo Pérez, J.L. (Dir), 2024, págs.109-132.
- MACBEATH**, John, *Leadership for Learning: Making the Connections*, Routledge, London-New York, 2013.
- MARRASÉ**, José Manuel, *Investigación aplicada en educación superior: desafíos y oportunidades*, Síntesis, Madrid, 2019.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL**, *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD)*, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Madrid, 2022.

**MIRÓN**, María del Mar, *El derecho a la formación profesional del trabajador*, Madrid, Consejo Económico y Social, 2000.

**RODRÍGUEZ**, Susana, «Los funcionarios interinos y el personal laboral indefinido no fijo tienen derecho a la promoción horizontal», en *Revista de Jurisprudencia Laboral*, n.º 2, 2020.

**SÁNCHEZ TARAZAGA**, Lucía, *La evaluación de competencias docentes en el profesorado universitario: un estudio empírico*, Universitat Jaume I, Castellón, 2017.

**SÁNCHEZ TARAZAGA**, Lucía, «Percepciones sobre las competencias docentes en la educación superior: importancia, formación y desempeño», en *Revista de Educación*, núm. 389, 2020, págs. 45-68.

**SÁNCHEZ TARAZAGA**, Lucía; **BUILS**, Manuel; **ESTEVE-MON**, Francis; **ARROYO-AINSA**, Ana, «La competencia digital docente en los marcos de referencia universitarios: presencia, tratamiento y desafíos», en *Educación XXI*, vol. 26, núm. 2, 2023, págs. 17-36.

**SANTOS GUERRA**, Miguel Ángel, *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*, Morata, Madrid, 2014.

**SHULMAN**, Lee, «Those who understand: Knowledge growth in teaching», en *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, 1986, págs. 4-14.

## 5.2. Fuentes normativas

*LEY ORGÁNICA 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU)*, en Boletín Oficial del Estado, núm. 65, de 23 de marzo de 2023.

*LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)*, en Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

*LEY ORGÁNICA 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (LOFP)*, en Boletín Oficial del Estado, núm. 78, de 1 de abril de 2022.



# Derecho y más cosas: la formación transversal y cultural del estudiantado

Law and more: the cross-curricular and cultural education of students

**Pablo Muruaga Herrero**

Ayudante doctor en Derecho Civil. Universitat de València  
pablo.muruaga@uv.es

## SUMARIO:

I. Introducción

II. La puesta en práctica del modelo a través de diversos ejemplos —ni exclusivos, ni excluyentes, ni ejemplificativos—

2.1. Maruja Mallo: exponente del surrealismo

2.2. Doña Blanca, reina de Navarra

2.3. No podía faltar el *Ulises*

2.4. Norma Desmond y el cine clásico

2.5. De la moda española también se aprende

2.6. Los miserables de Victor Hugo

2.7. La (des)ventura del Poseidón

2.8. Gala y Dalí

2.9. «Pintó a la mujer morena»

2.10. Frank Ocean, el trovador del siglo XXI

2.11. Los cantautores y la *chanson française*

2.12. Juana de Aizpuru, a quien tanto debemos

2.13. Doña Concha y Saritísima

III. Conclusiones

IV. Bibliografía

**RESUMEN:** La Facultad de Derecho no solo es el lugar en el que se forman científicamente las nuevas generaciones de juristas. Es algo más: es la academia en la que se nutren, rememorando el espíritu de los orígenes universitarios, de los ideales humanistas, de la formación total como profesionales y como personas. Ahora bien, hemos de ser conscientes de un hecho esencial: la relación entre el temario que se ha de dar y la cantidad de tiempo disponible no es pacífica. Si en ocasiones nos encontramos en apuros para completar los temarios, ¿cómo vamos a preocuparnos de nutrir al estudiante en aspectos que van más allá del Derecho? Lógicamente, nuestro objetivo, como docentes jurídicos, no es el de explicar arte, cine, literatura o historia. Pero sí que puede ser el de utilizar el Derecho para ir adentrando al estudiante en otros ámbitos culturales, esen-

ciales para su vida en comunidad. ¿De qué modo? Replantando los casos prácticos a través de la cultura.

**ABSTRACT:** The Faculty of Law is not only the place where new generations of lawyers are scientifically trained. It is something more: it is the academy where they are nurtured, recalling the spirit of the university's origins, humanist ideals, and comprehensive training as professionals and as individuals. However, we must be aware of one essential fact: the relationship between the syllabus to be taught and the amount of time available is not straightforward. If we sometimes find ourselves struggling to complete the syllabus, how can we concern ourselves with nurturing students in areas that go beyond law? Logically, our goal as law teachers is not to explain art, cinema, literature or history. But it can be to use law to introduce students to other cultural areas that are essential for their life in society. How? By rethinking case studies through culture.

**PALABRAS CLAVE:** Derecho; Formación transversal; Cultura; Casos prácticos.

**KEYWORDS:** Law; Cross-disciplinary training; Cultura; Case studies.

## I. Introducción

En este caso, aunque pueda resultar paradójico, lo importante de esta contribución no es lo jurídico, el «Derecho» del título, sino las «más cosas» que aparecen como fiel escudero, esa cultura que, siendo prescindible —¿qué es acaso lo necesario en la vida?—, no puede permitirse que el estudiantado deje de lado<sup>1</sup>. La universidad, como institución, como centro del saber<sup>2</sup>, no es —o no debería ser— solo el lugar en el que se forman

- 1 Josep PLA, en un determinado pasaje de *El quadern gris*, al cual llegué gracias a las enseñanzas de mi maestro, el profesor VERDERA SERVER, no dudaba en afirmar que «[e]studiar no solamente quiere decir leer y repetir. Estudiar quiere decir leer y además reflexionar, relacionar, integrar, detallar, aclarar, absorber, rechazar, decidir, saber lo que tiene importancia y lo que no la tiene. Es una operación enormemente compleja y al mismo tiempo naturalísima. Estudiar es hacer funcionar el espíritu, partiendo a veces del espíritu mismo o por incitación de las cosas que provocan una curiosidad: es decir, que gustan positivamente. Lo que no gusta, lo que no provoca algún grado de fascinación, no puede ser objeto de reflexión, de estudio. No hay atención ni aproximación posibles. Estudiar es una forma del amor en definitiva, una forma de la sensualidad: la caricia mental más fina y delicada que el espíritu puede producir». PLA I CASADEVALL, J., *El cuaderno gris* (trad. por RIDRUEJO JIMÉNEZ, D. y ROS RIBAS, G. de), Destino, Madrid, 2016, p. 700. Al final, siguiendo la taxonomía de BLOOM, no solo se trata de que memoricen, sino de que comprendan lo que han estudiado, puedan aplicarlo, analizarlo, sintetizarlo o para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado. La taxonomía de BLOOM, en realidad, a pesar del nombre con el que es conocido, es fruto del trabajo conjunto de BLOOM, ENGELHART, FURST, HILL y KRAITHWOHL. Vid. BLOOM, B. et al., *Taxonomy of Educational Objectives*, Longmans, London, 1956, pp. 62 y ss.
- 2 Debería ser de lectura obligatoria para todo profesor —y, también, para todo alumno— la obra de ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad*, reimpresión, Cátedra, Madrid, 2015, *passim*.

científica y académicamente las nuevas y futuras generaciones, en este caso, de juristas o de operadores jurídicos; sino que es ese *lugar*, es esa academia en la que, rememorando su razón de ser humanista e igualitaria, se nutren de los ideales vertebradores de la cultura, de la formación total como profesionales, como académicos, como, en definitiva, personas.

Sin embargo, hay un hecho paradigmático —esencial, ante todo— que no se puede obviar —aunque en gran cantidad de ocasiones lo olvidemos imbuidos en las olas innovadoras—: el tiempo es finito. La relación tiempo-temario es compleja, no es, en absoluto, pacífica; el tiempo del que disponemos siempre nos parece insuficiente para todo el temario que debemos dar. Si en ocasiones nos encontramos en apuros para completar todos y cada uno de los temas previstos en nuestras guías docentes —*carta magna* de nuestra asignatura para el estudiantado—, a pesar de que somos nosotros mismos quienes las perfilamos —¿cómo dejar fuera algún tema o cómo recortar de otro si todos nos parecen importantes?—, ¿cómo vamos a preocuparnos por la formación cultural de nuestros alumnos, por nutrir al estudiantado en aspectos que van más allá del Derecho, como es la cultura en general?

No debemos convertirnos en profesores de arte, de política, de historia o de ciencias; somos docentes jurídicos. Si quieren aprender en profundidad cine, que acudan a *El cine según Hitchcock* de TRUFFAUT<sup>3</sup>; si quieren estudiar arte, que acudan a *La historia del arte* de GOMBRICH<sup>4</sup>; si quieren adentrarse en la literatura universal, que acudan a *El canon occidental* de BLOOM<sup>5</sup>. En cambio, si que podemos utilizar el Derecho —la asignatura de cada uno, de cada docente— para ir adentrando al alumnado en otros ámbitos culturales esenciales para su vida en comunidad y, en definitiva, para su culturización<sup>6</sup>. ¿De qué modo podemos llevarlo a cabo?

3 TRUFFAUT, F., *El cine según Hitchcock* (trad. por GÓMEZ REDONDO, R. et al.), Alianza Editorial, Madrid, 2010.

4 GOMBRICH, E. H., *La historia del arte* (trad. por ABASCAL PÉREZ, J. M.), Phaidon, Madrid, 2023.

5 BLOOM, H., *El canon occidental* (trad. por ALOU, D.), Anagrama, Madrid, 2006.

6 Aunque sea meramente anecdótico, en los procesos de selección de uno de los tres despachos de abogados más importantes de España es habitual que se realicen preguntas no jurídicas. Así, por ejemplo, de conversaciones con conocidos, este es un listado de algunas preguntas que se han realizado: «¿Puede nombrar tres ríos de la India?», «¿Qué es el arte contracultural?», «¿Quiénes han sido los Premio Nobel de literatura españoles?», «¿Cuál es el monte más alto de Australia?», «¿Cuál es el nombre del Tratado por el que las potencias europeas se repartieron África?», «¿Quiénes son los presidentes del Parlamento Europeo, de la Comisión Europea y del Consejo Europeo?», «¿Qué movimiento de izquierdas apareció en el tiempo de entreguerras en Alemania?», «¿Por qué cantidad fue subastado el cuadro de DA VINCI, *Salvatore Mundi*?», «¿Dónde se exilió el emperador Guillermo II de Alemania tras la Primera Guerra Mundial?», «En este momento, ¿cuál es la empresa con mejor cotización en el Ibex-35?», «¿Cuál es el precio del barril de Brent hoy?».

En la universidad, en las facultades de Derecho, aunque lo principal sea la formación jurídica, no podemos obviar que debemos —aunque sea obligados moralmente— ayudar a los alumnos en su desarrollo personal y cultural; hacerles ver las grandezas de la literatura, del arte, del cine, de las ciencias, de la historia o de la política. En general, sobre los problemas que afronta la universidad moderna, vid. OBARRIO MORENO, J. A. y PIQUER MARTÍ, J. M., *Repensar la universidad. Reflexión histórica de un problema actual*, Dykinson, Madrid, 2015, *passim*.

En mi opinión, de una manera muy sencilla, más efectiva: replanteando los casos prácticos que se proponen en las clases a través de diferentes cuestiones vinculadas a diversos ámbitos culturales. En Derecho seguimos encontrando casos prácticos en los que los protagonistas son nuestros queridos Cayo y Petronio, acompañantes de tantas promociones de juristas. En cambio, podríamos utilizar esos mismos casos prácticos para introducir referencias culturales, añadiendo una última pregunta con un valor mínimo —0.1 o 0.2, verbigracia— en la que se pregunte si se identifica la fuente cultural, la referencia cultural del caso que han resuelto; valor, no obstante, que no impide que un estudiante pueda obtener la máxima calificación sin responder a tal pregunta, pues se trata de un añadido, un extra. Y, al ver que la cultura tiene una cierta recompensa —aunque sea mínima, un 0.1 puede significar, al final, la diferencia entre un aprobado y un suspenso—, posiblemente se consiga incentivar —aunque suene utópico— al alumnado a culturizarse<sup>7</sup>. Más allá de eso, algunas de las cuestiones se acompañan de alguna obra para profundizar en la cuestión subyacente.

Ahora bien, la experiencia que se trae aquí no tiene por qué limitarse a los casos prácticos convencionales, sino que se puede incorporar a preguntas tipo test de las pruebas de evaluación —en la que me centraré a continuación— o en actividades complementarias en las que los alumnos deben buscar referencias culturales, políticas... relacionadas con los temas que se están estudiando<sup>8</sup>. Por ello, a continuación, se traerán a colación diversos ejemplos, con sus correspondientes explicaciones jurídico-culturales.

---

No está de más traer a colación que el Derecho no está reñido con la cultura. Precisamente, **MUÑOZ MACHADO**, catedrático de Derecho Administrativo, es el Director de la Real Academia Española de la Lengua y, entre sus últimas obras publicadas, destaca *Cervantes*, Crítica, Madrid, 2022, obra monumental sobre la biografía de Cervantes. O más paradigmático todavía: **DELIBES**, antes que literato, fue catedrático de Derecho mercantil en la Escuela de Comercio de Valladolid. En 1984, publicó en el diario *ABC* un artículo en el que reconocía que **GARRIGUES** no solo había sido un maestro mercantilista para él, sino que, de su lectura, de su *Curso de Derecho Mercantil*, despertó su interés —ya existente— en la literatura, cambiando su actitud «y la forma de decir llegó a apasionarme tanto como el mensaje que contenía». Si ya le debíamos bastante a D. Joaquín, más le debemos todavía sí, gracias a su colosal obra mercantilista, tenemos con nosotros la obra de D. Miguel **DELIBES**.

- 7 Ahora bien, la propuesta que aquí se contempla no debe parecer que es contraria a la evolución tecnológica, al futuro, a los avances; no somos misonieistas. Todo lo contrario, pero entendemos que no se puede avanzar perdiendo de vista esos fundamentos sobre los que se construye nuestra sociedad. Nosotros, por tal razón, nos centramos en esa vertiente —en la cultural— y nos remitimos a otros trabajos de enorme calidad sobre la relación del Derecho con el futuro que ya es presente, como es el caso del artículo publicado en este mismo número de la profesora **PLA ALMENDROS**, titulado «La enseñanza del Derecho en la cuarta revolución industrial, adaptación a una nueva realidad», a la que me remito por su calidad, por su acertado punto de vista y por estar apegada a la realidad con su propuesta —que ojalá se implantara en todos los programas de Derecho, si todos los popes del Derecho decidieran echarle un ojo—.

- 8 Una práctica similar ha sido propuesta en relación con los cineforums jurídicos. Sobre ellos, se puede ver **CARRO PITARCH, M.**, **MURUAGA HERRERO, P.** y **PLA ALMENDROS, R.**, «*In dubio, pro cine*: La puesta en práctica de un cineforum jurídico», en **GIMÉNEZ MORERA, A.** y **ORTEGA GIMÉNEZ, A.** (dirs.), *Derecho, Economía, Empresa, Nuevas Tecnologías, Innovación Docente y Educación*, Colex, Madrid, 2025, *passim*.

Con todo, lo cierto es que no es nuevo que se utilicen estas referencias culturales en los casos prácticos por parte del profesorado, pero sí que se ha de destacar que falta una cierta sistematización de sus resultados y —salvo error u omisión— no hay constancia de que la cultura tenga una cierta recompensa numérica en la calificación de los estudiantes.

## II. La puesta en práctica del modelo a través de diversos ejemplos —ni exclusivos, ni excluyentes, ni ejemplificativos—

En las próximas páginas no se pretende realizar un tratado sobre la cultura y el Derecho; sobre cómo impartir docencia o sobre cómo redactar un examen perfecto. Quien haya venido buscando esas cuestiones, se ha equivocado de lugar. Aquí únicamente encontrarán unas preguntas-modelo, ejemplos que he utilizado en mis lecciones de Derecho Civil I, pero ni sientan cátedra, ni pretenden sentarla. Son meros ejemplos —que al ser divulgados, ya no podrán utilizarse—, pero que pueden servir de modelo para otros o, al menos, para llamar la atención sobre alguna cuestión cultural al lector —sea este alumno, sea este docente—.

### 2.1. Maruja Mallo: exponente del surrealismo

La primera pregunta que queremos traer a colación es la siguiente:

*La Facultat de Dret de la Universitat de València ha encargado a Maruja Mallo un cuadro que represente las materias que comprende el derecho civil en España. Decide preguntarle a usted cuál es la división material seguida mayoritariamente en nuestro país:*

- a) El derecho de la persona, de obligaciones y contratos, de cosas, de sucesiones y de familia.*
- b) El derecho de la persona, de cosas, los modos de adquirir la propiedad y el derecho de sucesiones.*
- c) El derecho mercantil, el derecho laboral y, propiamente, el derecho privado común.*
- d) El derecho de la persona, de cosas y de obligaciones y contratos.*

En este caso la respuesta correcta —pregunta sumamente básica— es la A, pues las cuatro grandes ramas de estudio del Derecho Civil son, efectivamente, el derecho de la persona, derecho de obligaciones y contratos, de cosas —o reales—, de sucesiones y de familia. ¿Cuál es la referencia cultural? En este caso es sumamente sencilla, pues el propio enunciado lo dice realmente: Maruja Mallo es una de las grandes pintoras españolas de la historia, siendo posiblemente la gran pintora del surrealismo español. ¿Cuántos alumnos sabrían algo de ella antes de que fuera parte de un enunciado una pregunta de Derecho Civil?

Se recomiendan, a su vez, dos obras sobre Maruja Mallo para el alumno que pueda estar interesado en ella y en su obra: i. MANGINI, S., *Maruja Mallo*, Circe, Madrid, 2012; ii. ZANETTA, M. A., *La subversión enmascarada*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2014.

## 2.2. Doña Blanca, reina de Navarra

La segunda pregunta que traemos a colación es la siguiente:

*Doña Blanca, vecina de Navarra, acude a usted para preguntarle acerca de la legalidad de la costumbre que rige en su pueblo, pues le parece que es contraria a una ley autonómica. Le responde que la costumbre:*

- a) Aunque sea contraria a la Ley autonómica, en Navarra, con limitaciones, prevalecerá sobre la Ley.*
- b) No se aplicará porque es contraria a la Ley.*
- c) Con independencia de que sea o no contraria a la Ley, se aplicará primeramente.*
- d) Está vedada y solamente tienen valor los usos jurídicos que no sean meramente interpretativos.*

En este caso, la respuesta correcta vuelve a ser la A, pues una de las características más llamativas del Derecho foral navarro es la validez de la costumbre *contra legem*, en determinadas circunstancias. Blanca I de Navarra fue reina de Navarra durante parte del siglo **xv**, cuya influencia histórica es indudable.

## 2.3. No podía faltar el *Ulises*

La tercera pregunta que traemos a colación es la siguiente:

*Molly Bloom descubre una sentencia muy interesante y de una gran calidad de la Audiencia Provincial de Barcelona, la mejor en esta materia. Le pregunta a usted si esta sentencia, por su calidad, podría ser considerada fuente del derecho o si tendría algún valor. Le responde que:*

- a) Solo ciertas sentencias y con ciertos requisitos de la Sala de lo Civil del Tribunal Supremo, sin perjuicio de las competencias en ciertas materias de los Tribunales Superiores de Justicia, complementan el ordenamiento jurídico.*
- b) Solo ciertas sentencias y con ciertos requisitos de la Sala de lo Civil del Tribunal Supremo, sin perjuicio de las competencias en ciertas materias de los Tribunales Superiores de Justicia, son fuente del derecho, junto con la Ley, la costumbre y los principios generales.*
- c) Toda sentencia es fuente del derecho, junto con la Ley, la costumbre y los principios generales.*
- d) Toda sentencia de cualquier tribunal complementa el ordenamiento jurídico.*

Como no podía ser de otro modo, la respuesta correcta es la a —habrá advertido el lector que estas preguntas no están aquí ordenadas buscando que el alumnado piense, recapacite..., sino que su recopilación es meramente informativa—. Un aspecto fundamental que deben comprender los alumnos en Derecho Civil i, es que, a pesar de lo que *han visto en las películas*, en el Derecho español el valor de la jurisprudencia es particular,

no es equivalente al valor de una ley escrita, sino que solo determinadas resoluciones judiciales pueden llegar a tener un valor de complemento del ordenamiento jurídico —sin perjuicio del valor de otras sentencias como son las del Tribunal Constitucional—. La referencia cultural es Molly Bloom, esposa de Leopold Bloom, protagonista del inmarcesible *Ulises* de James Joyce y novela fundamental de la literatura universal. Como proponer su lectura a los estudiantes es posiblemente una actitud *kamikaze* —y lo que buscamos es contagiar el espíritu cultural y no sepultarlo—, recomendamos la lectura del extraordinario *Dublineses* —en particular, en la traducción de Carral, en la exquisita edición ilustrada de García Iglesias, publicada en Reino de Cordelia— y el visionado de la fantástica película *Los muertos*, basada en un relato del libro citado y dirigida por John Huston.

Podemos traer una nueva pregunta también centrada en los personajes del imaginario de JOYCE:

*Leopold quiere formalizar un contrato de compraventa de naranjas con su amigo Stephen. Leopold cree que para que se perfeccione el contrato es necesario que Stephen le entregue las naranjas, mientras que Stephen considera que no es necesario. Usted les señala que, con carácter general, para perfeccionar el contrato:*

- a) No es necesaria la entrega de la cosa.*
- b) No es necesaria la entrega de la cosa, pero sí que debe constar en escritura pública.*
- c) Es necesaria la entrega de la cosa.*
- d) Es necesaria la entrega de la cosa y, además, debe constar en escritura pública.*

En este caso, nos centramos en una de las cuestiones básicas de nuestro Derecho Civil: el carácter consensual de los contratos. El enunciado evoca de nuevo a los personajes de JOYCE: Leopold Bloom, protagonista del *Ulises*, y Stephen Dedalus, alter ego de JOYCE, escudero de Bloom en el *Ulises* y protagonista de la también extraordinaria *Retrato del artista adolescente*. James JOYCE nos dejó un breve legado, pero, si consigues adentrarte en él, excepcional.

## 2.4. Norma Desmond y el cine clásico

La cuarta pregunta que se expone es:

*La actriz Norma Desmond le pregunta a usted sobre el concepto de «capacidad jurídica» tras la reforma realizada por la Ley 8/2021. Usted le indica que, tras ella, la capacidad jurídica:*

- a) Abarcaría tanto la titularidad de los derechos como la legitimidad para ejercerlos por sí mismo y/o con los apoyos necesarios.*
- b) Ha desaparecido como concepto jurídico-doctrinal, al haber sido sustituido por el concepto de capacidad general y capacidades modificadas.*
- c) Abarcaría únicamente la aptitud para ser titular de relaciones jurídicas, de derechos y deberes, tal y como sucedía con anterioridad.*
- d) Abarcaría únicamente la aptitud para ejercer válida y eficazmente los derechos y las obligaciones cuya titularidad se ostenta.*

Dando por hecho que, nuevamente, la respuesta correcta es la A, aquí nos encontramos con uno de los grandes cambios que ha vivido la dogmática jurídica en los últimos

tiempos: la eliminación de la dupla capacidad jurídica y capacidad de obrar y su sustitución por el concepto único de capacidad jurídica —aunque con variaciones en cuanto a su ejercicio—. Norma Desmond, sin duda alguna, es un nombre reconocible para cualquier cinéfilo: la protagonista de *Sunset Boulevard*, interpretada mágica y magistralmente por Gloria SWANSON. Su personaje es un ejemplo perfecto —llevado al extremo— de algunas de las cuestiones esenciales que vertebran la capacidad jurídica de las personas y su ejercicio; ¡cómo no recordar aquella escena final, aquella bajada por las escaleras, aquellas palabras «All right, Mr. DeMille, I'm ready for my close-up»! Y, como no podía ser de otro modo, la recomendación está más que clara: los alumnos deben ver —o todo el mundo, en general, debe ver— *Sunset Boulevard* de Billy WILDER.

## 2.5. De la moda española también se aprende

La quinta pregunta que ponemos de ejemplo es:

*Usted acaba de ser padre de un niño y, como es un amante de la moda española, decide ponerle de nombre: Cristóbal-Mariano Paco. El encargado del registro civil le indica que:*

*a) El nombre no es válido, pues no está permitido poner más de dos nombres simples o uno compuesto.*

*b) El nombre es válido, pues, a pesar de la prohibición de poner más de dos nombres simples, de acuerdo con la Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública, la colocación de un guion convierte dos nombres simples en uno solo simple.*

*c) El nombre es válido, pues no es contrario a la dignidad de las personas.*

*d) El nombre no es válido, pues no está permitido poner nombres que sean hipocorísticos de otros, como son Paco o Charo.*

La respuesta correcta es la A, pues en España no se pueden poner más de dos nombres simples o uno compuesto, habiendo señalado expresamente la Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública que el uso de guiones no convierte dos nombres en uno solo. ¿Quiénes son Cristóbal, Mariano y Paco, referentes de la moda española por lo que parece en el enunciado de la pregunta? Como no podía ser de otro modo, son Cristóbal Balenciaga, Mariano Fortuny y Paco Rabanne. Ninguno de los tres debería necesitar presentación, pero, no obstante, no está de más recordar que Balenciaga es uno de los diseñadores más influyentes del siglo XX, rompedor de las formas, el auténtico *couturier*; Fortuny, hijo del también extraordinario pintor Mariano Fortuny, fue uno de los más importantes diseñadores de finales del siglo XIX, desarrolló un sistema de plisado y dejó para la eternidad su vestido *Delphos*, cuya influencia posterior ha sido extraordinaria; y Rabanne, conocido ahora por las juventudes por los perfumes de su marca, fue un adelantado a su tiempo, introduciendo materiales únicos en sus creaciones como el plástico o el metal y dejando para la posteridad diseños icónicos como los lucidos por Audrey Hepburn en *Dos en la carretera*.

Como recomendaciones culturales, en torno a Balenciaga, es interesantísimo el libro de FERNÁNDEZ-MIRANDA, titulado *El enigma Balenciaga* (Plaza Janés, Madrid, 2023), y la serie sobre su vida, *Cristóbal Balenciaga*, estrenada en 2024. Y sobre Fortuny, el libro *Mariano Fortuny y Madrazo: historia, arte, espacios y emociones* (Universidad de Granada, Granada, 2023).

## 2.6. Los miserables de Victor Hugo

La sexta pregunta que ponemos de ejemplo es:

*Gavroche, de 16 años de edad, está emancipado de hecho. Quiere vender un bien inmueble que es de su propiedad. Acude a usted para conocer si puede hacerlo y le responde que:*

*a) Los menores emancipados, con independencia del tipo de emancipación, requieren de la asistencia de sus padres o defensor judicial para vender un bien inmueble.*

*b) Los menores emancipados, con independencia del tipo de emancipación, no requieren de ningún tipo de asistencia para vender un bien inmueble.*

*c) Solamente los menores emancipados de hecho necesitan la asistencia de sus padres o defensor judicial para vender un bien inmueble.*

*d) Los menores emancipados no pueden vender bienes inmuebles, pero sí que podrían donarlos.*

La respuesta, que vuelve a ser la A, se basa en el hecho de que los menores emancipados, a pesar de su equiparación con la mayoría de edad, tienen una serie de limitaciones, necesitando de la asistencia de sus padres para tomar dinero a préstamo y enajenar o gravar bienes inmuebles, establecimientos mercantiles o industriales y objetos de extraordinario valor.

Gavroche es uno de los personajes más carismáticos de la novela *Los Miserables* de Victor HUGO. Precisamente, a pesar de que forma parte de la familia Thénardier, lleva una vida que bien podría ser identificada con la emancipación de hecho de nuestro Código Civil, pues sobrevive en las calles de París, viviendo solo y sin ayuda o sostén de ningún tipo. Lógicamente, recomiendo la lectura de la novela (verbigracia, en la traducción de GALLEGU URRUTIA, Alianza, Madrid, 2015), pero igualmente puede ser ilustrativo el visio-nado de la versión musical llevada al cine en el año 2012 por Tom HOOPER, en la que Gavroche tiene un papel de mayor importancia que en la novela.

Y otra pregunta también centrada en Gavroche podría ser la siguiente:

*Gavroche, menor emancipado, quiere vender un bien inmueble de su propiedad. Para ello decide otorgar poderes a Javert, mayor de edad, con el objetivo de que lo venda por el mejor precio posible. Ahora bien, Javert tiene ciertas dudas sobre la legalidad de este negocio y decide consultarlo a su abogado quien le señala que un menor emancipado:*

*a) No puede otorgar válidamente poderes para vender un bien inmueble al carecer de la capacidad necesaria para enajenar uno por sí mismo.*

*b) No puede otorgar válidamente poderes para vender un bien inmueble, pero sí que podría otorgarlos para que fuera donado o permutado.*

*c) Puede otorgar válidamente poderes para cualquier negocio al exigirse únicamente que el poderdante tenga capacidad general para contratar.*

*d) Puede otorgar válidamente poderes para enajenar un bien inmueble, ya que las limitaciones de su capacidad solo le afectarían si el menor emancipado fuera el apoderado.*

La respuesta correcta sería la **A** porque un menor emancipado, como he señalado *ut supra*, no puede enajenar un bien inmueble ni por sí mismo ni a través de un representante, sino que necesita de la asistencia de sus padres. Con todo, en el caso, añadimos un nuevo elemento de *Los miserables*, Javert, antagonista de la novela y que representa, a pesar de las apariencias, la mejor expresión de la dualidad de las personas, entre su ámbito profesional y personal.

## 2.7. La (des)ventura del Poseidón

En el séptimo ejemplo continuamos con el cine:

*El 1 de marzo de 2024, el navío S.S. Poseidón sufrió un naufragio. Se encontró con vida a todo el pasaje, excepto a un anciano de 72 años, que estaba a bordo. Su familia desea saber cuándo se podrá proceder a su declaración de fallecimiento ante la ausencia de noticias suyas. Usted les responde que, de acuerdo con los artículos 193 y 194 CC, deberá(n) pasar:*

*a) Ocho días desde la acreditación del naufragio, cuando no haya evidencias racionales de ausencias de supervivientes, o de manera inmediata, cuando haya estas evidencias racionales.*

*b) Un mes desde las últimas noticias conocidas del desaparecido o desde la fecha de salida de la nave del puerto inicial del viaje.*

*c) Cinco años desde las últimas noticias o, en defecto de éstas, desde su desaparición, si al expirar dicho plazo hubiere cumplido el ausente setenta y cinco años.*

*d) Tres meses sin que se hayan tenido noticias del desaparecido desde que se produjo el hundimiento del navío, al tratarse de un siniestro tipificado legalmente.*

Con la respuesta, que sigue siendo la **A**, busca saber cuál es el plazo para declarar fallecido a un desaparecido en unas circunstancias trágicas, como es el caso de un naufragio. La declaración de fallecimiento parte de un plazo general de 10 años que se va reduciendo según las circunstancias de la desaparición —ya sea durante una guerra, ya sea durante un siniestro natural, ya sea durante un viaje en nave o aeronave—. En este caso, hacemos referencia a una de las películas más importantes del género de cine catástrofe, la película *La aventura del Poseidón* de 1972 y dirigida por Ronald **NEAME**, en la que un barco, el SS Poseidón, naufraga por un tsunami en el Mediterráneo. La película, con la que se padece hasta límites insospechados, presenta una virtud destacable para los más jóvenes. No me refiero a su enorme calidad o a su hipnotizante historia, sino a la posibilidad de conocer a una serie de magistrales actores y actrices que pueblan su reparto: Gene Hackman, Ernest Borgnine, Red Button, Carol Lynley, Roddy McDowall, Shelley Winters o Leslie Nielsen —entre otros muchos—.

## 2.8. Gala y Dalí

La octava pregunta que exponemos es:

*Gala considera que su marido, Salvador, cada vez presenta unas menores capacidades. Ante esta situación, desea saber qué opciones asistenciales y de apoyo podrían acordar y ejercitar. Le señala que estas medidas son:*

- a) *Únicamente las medidas de apoyo de naturaleza voluntaria.*
- b) *Las medidas de apoyo de naturaleza voluntaria, la guarda de hecho, la curatela y el defensor judicial.*
- c) *Las medidas de apoyo de naturaleza voluntaria, la guarda de hecho y la curatela.*
- d) *Las medidas de apoyo de naturaleza voluntaria, la guarda de hecho, la curatela, la tutela y el defensor judicial.*

Aquí variamos ya con la respuesta correcta, pues en este caso es la **B**. La pregunta se centra en las medidas de apoyo para las personas con discapacidad, pudiendo optarse tanto por medidas de apoyo voluntarias, con la extensión, contenido y alcance que deseen, y por medidas de apoyo legales —aunque también pueden adoptarse voluntariamente—, que, en la actualidad, son la guarda de hecho —medida informal—, la curatela —medida formal continuada— y el defensor judicial —medida formal puntual—. Salvador Dalí es, sin duda alguna, el pintor surrealista más importante de la historia, pues su obra es incommensurable. Gala fue su esposa, pero esta descripción —«su esposa»— quizá no sea del todo acertada, ya que su genialidad rivalizó con la de Salvador Dalí o con la de Paul Éluard y gran parte de la obra de estos se la debemos a ella. Mucho se ha escrito de ambos, pero, si tuviera que recomendar una obra para conocer a Gala —más allá de visitar el Museo Reina Sofía o el Museo Dalí—, sería *La intrusa. Retrato íntimo de Gala Dalí* de Monika ZGUSTOVA (Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2018).

## 2.9. «Pintó a la mujer morena»

La novena pregunta que traemos a colación es la que sigue:

*Julio, nacido en Córdoba y vecino de esta ciudad, y un amigo suyo, nacido en Madrid y vecino de esta ciudad, están discutiendo sobre sus vecindades civiles. Julio sostiene que son distintas, mientras que su amigo cree que es la misma. Usted les señala que:*

- a) *En principio, ambos tendrán la misma vecindad civil y se sujetarán al derecho civil común.*
- b) *En principio, Julio tendrá la vecindad civil andaluza, con sus especialidades forales, mientras que su amigo tendrá vecindad civil madrileña, con las especialidades correspondientes al derecho civil madrileño.*
- c) *En principio, Julio tendrá vecindad civil andaluza, con sus especialidades forales, mientras que su amigo tendrá vecindad civil de derecho civil común.*
- d) *En principio, Julio tendrá vecindad civil de derecho civil común, mientras que su amigo tendrá vecindad civil madrileña, con las especialidades correspondientes al derecho civil madrileño.*

La respuesta correcta es la **A**. La comprensión de la vecindad civil —y de la nacionalidad— es capital para los alumnos del grado en Derecho, pues determina que se aplique un cuerpo normativo u otro. En España hay una serie de comunidades autónomas que tienen reconocido un Derecho foral o especial —Galicia, País Vasco, Navarra, Aragón, Cataluña, Islas Baleares, Comunidad Valenciana (en lo que respecta a los contratos agrarios) y Extremadura (en lo que respecta al Fuero de Baylio)—, lo que implica que a sus ciudadanos se les reconozca la vecindad civil de tal lugar —aunque, en ocasiones, con poca importancia, como el caso de la Comunidad Valenciana por la poca extensión de su

Derecho foral—, frente al resto de territorios y de sus ciudadanos que se considera que tienen vecindad de Derecho común, con independencia del lugar.

Si hablamos en una misma línea de «Córdoba» y de «Julio», debería venir a nuestra cabeza el nombre de Julio Romero de Torres, pintor cordobés por excelencia, que nos dejó los retratos más pasionales de la España de principios del siglo xx. La mirada de sus personajes femeninos, como bien nos recordaron **DE VILLEGAS CERNUDA** y **CASTELLANO GÓMEZ** —con aquel mítico comienzo de su pasodoble, «Julio Romero de Torres / pintó la mujer morena / con los ojos de misterio / y el alma llena de pena»—, es cautivadora y su obra, con ejemplos como *La chiquita piconera* o *La Buenaventura*, una de las que se ha de reivindicar no solo a nivel nacional, sino internacional. Dos recomendaciones en esta ocasión: el libro de **RODRÍGUEZ HERANCE**, *Visiones de Julio Romero de Torres* (Universidad de Córdoba, Córdoba, 2024), y el libro de **INGLADA ROSELLÓ**, *Julio Romero de Torres. Entrevistas y confesiones* (Cántico, Córdoba, 2021).

## 2.10. Frank Ocean, el trovador del siglo xxi

La décima pregunta que ponemos de ejemplo es:

*Frank tiene que entablar una acción de nulidad contra Tyler, la cual tiene un plazo de caducidad de 4 años conforme al artículo 1301 CC, por un problema que surgió en torno a la publicación de un disco. Frank está pensando en interponer una solicitud de inicio de mediación sobre el asunto para intentar no llegar a juicio. No obstante, le preocupa que la acción caduca el próximo 1 de junio y el procedimiento de mediación durará al menos dos meses, por lo que si esta no sale bien, su acción ya habría caducado. Usted, como abogado, le señala que la caducidad:*

*a) No se interrumpe ni se suspende en ningún caso, por lo que su acción caducará el próximo 1 de junio, aunque no haya terminado el procedimiento de mediación.*

*b) No se interrumpe ni se suspende en ningún caso, salvo que realizara una reclamación extrajudicial a Tyler a través de un requerimiento notarial.*

*c) Se interrumpe tanto por reclamación judicial, como por reclamación extrajudicial —como sería el caso de la mediación— o por cualquier acto de reconocimiento del deudor.*

*d) No se interrumpe en ningún caso, pero sí que se suspendería el plazo por la interposición de solicitud de inicio de mediación.*

La respuesta en este caso es la **d**. La asignatura Derecho Civil I contiene algunas de las bases fundamentales del futuro jurista. Una de ellas es, precisamente, la prescripción y la caducidad, las diferencias entre ellas y la posibilidad de interrumpir o de suspender los plazos de prescripción o caducidad. En este caso, nos centramos en un plazo de caducidad, el cual no se interrumpe, pero sí que se puede suspender de acuerdo con la regulación contenida en la Ley Orgánica 1/2025, de 2 de enero, de medidas en materia de eficiencia del Servicio Público de Justicia —*vid.* su artículo 7—.

En este caso, los personajes centrales reciben el nombre de Frank y de Tyler, ambos, por lo que se deduce del texto, cantantes. Con ello se hace referencia a Frank Ocean y a Tyler, the Creator, dos cantantes estadounidenses. En particular, debemos llamar la atención sobre el primero, pues, a pesar de que en España no es extremadamente popular, su

obra es una de las que más ha influido en las nuevas generaciones de artistas estadounidenses, en las que mezcla ritmos y melodías experimentales con otros perfectamente reconocibles, utilizando creaciones propias y los más diversos *simples*, vertebrando toda su obra de una poesía, cruda y realista, propia de un trovador del siglo **xxi**. A todo ello se ha de añadir el hecho de que su vida está envuelta en misterio, sus apariciones son escasas y su discografía exigua, pero, posiblemente, la más estimulante de las últimas décadas. Como recomendación, únicamente cabe decir que hay que escucharle.

## 2.11. Los cantautores y la *chanson française*

Con la undécima pregunta nos adentramos en el tema de la persona jurídica:

*Joan Manuel y José Antonio quieren crear una asociación en honor a Charles Aznavour. Acuden a usted para preguntarle si sería posible que la crearan ellos dos solos en un documento privado. Usted les señala que:*

*a) Si que sería posible, puesto que la constitución de asociaciones en España no está sujeta a ningún requisito, aunque sería recomendable que se hiciera en documento público.*

*b) No sería posible, puesto que es necesario que la constitución de la asociación se haga en documento público.*

*c) Si que sería posible, puesto que la constitución de asociaciones en España puede hacerse en documento privado o público mediante el acuerdo, al menos, de dos personas.*

*d) No sería posible, puesto que es necesario que toda asociación la constituyan al menos tres personas.*

La respuesta correcta sería la **D**, puesto que una asociación en España, de acuerdo con el artículo 5 de la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación, es necesario que sea constituida por, al menos, tres personas, ya sean estas físicas o jurídicas.

Tres referencias culturales distintas encontramos en esta pregunta. La más obvia, por contar con nombres y apellidos, es la de Charles Aznavour, exponente de la *chanson française*, cuya voz, reconocible en el mundo entero, constituye la banda sonora de generaciones enteras, bajo la melodía de *La Boëhème*, *Que c'est triste Venise* o *Emmenez-moi*. Las otras dos referencias no son tan directas, al presentarse solo con sus nombres de pila: Joan Manuel Serrat y José Antonio Labordeta, dos de los grandes cantautores de España. El primero más conocido en la actualidad es transgeneracional, uno de los mayores poetas y artistas que ha dado España en la historia reciente —cuando recibió en 2024 el Premio Princesa de Asturias de las Artes me pareció merecidísimo, pero igual de merecido habría sido el otorgamiento del de las Letras. Y si hubiera cantado en inglés, no tengo ninguna duda de que el Nobel de Literatura de Dylan bien podría haber caído en sus manos—. El segundo, más desconocido para el alumnado actual, fue la voz de Aragón —y, probablemente, de todo un país— con su *Canto a la libertad*. Solo queda recomendar que se escuchen sus canciones, las citadas de Aznavour y tantas otras que son absolutamente mágicas, *Hier encore*, *Comme ils disent*, *Et pourtant* o *Formisable*; la mencionada de Labordeta; y la interminable discografía de Serrat: *Cantares*, *Lucía*, *La saeta*, *Los fantasmas del Roxy*, *Para la libertad*, *Aquellas pequeñas cosas*, *Mediterráneo*, *Paraules d'amor*, *Nanas de la cebolla* y un largo etcétera interminable.

## 2.12. Juana de Aizpuru, a quien tanto debemos

Con la duodécima pregunta pasamos a otro de los temas fundamentales de Derecho Civil I, la representación:

Si Juana de Aizpuru actúa en nombre propio, pero en interés de Miquel Barceló en la venta de sus cuadros, ¿ante qué clase de representación nos encontramos?

- a) Indirecta.
- b) Directa.
- c) Legal.
- d) Orgánica.

La respuesta en este caso es la **A**, pues para ser directa la representación sería necesario que actuara también en nombre de Miquel Barceló. La representación legal está pensada para aquellos supuestos en los que la norma prevé expresamente la necesidad de completar el ejercicio de la capacidad jurídica —v. gr. menores— y la orgánica —dejando a un lado la cuestión de si es propiamente representación— es la propia de las personas jurídicas.

A Juana de Aizpuru le debemos, en parte, que en España se empezara a valorar el arte contemporáneo, que decidiera luchar por él, que diera las primeras oportunidades, entre otros, a Miquel Barceló, bajo cuya cúpula en Ginebra se decide el futuro del mundo, que creara ARCO como referencia internacional. La historia del arte español no se entendería sin esta mujer, sin esta coleccionista, sin esta amante del arte en todas sus formas. Muchas veces, cuando se estudia el arte, nos centramos únicamente en los artistas, pero sin los mecenas el mundo no habría sido el mismo; sin aventureros que arriesguen por lo sublime, la vida terrenal sería más aburrida.

## 2.13. Doña Concha y Saritísima

Con esta última pregunta nos centramos en el Derecho al honor:

*En un medio de comunicación, Saritísima ha hecho una serie de afirmaciones que podrían ser consideradas contrarias al honor de Doña Concha y de la empresa XX. Ambas personas, posiblemente ofendidas, acuden a usted para preguntarle si ellas son titulares de este derecho.*

- a) Solo lo tiene Doña Concha, pues el derecho al honor es un derecho personalísimo que solamente ostentan las personas físicas.*
- b) Ambas lo tienen, aunque presentando un menor alcance el de la persona jurídica.*
- c) Solo lo tiene Doña Concha, pues las personas jurídicas no son titulares de este derecho, pero sí que son, en cambio, titulares del derecho reputacional.*
- d) Ambas lo tienen, además, con la misma extensión.*

En este caso, la respuesta correcta es la **B**. Las personas jurídicas también son titulares del derecho al honor —aunque nos pueda parecer discutible—, si bien con un menor alcance que en el caso de las personas físicas, tal y como ha venido reconociendo la jurisprudencia española.

En cuanto a las referencias culturales, nos adentramos en el género de la copla o de la canción española, en general, con dos de sus referentes. Doña Concha no es otra que Concha Piquer y Saritísima, Sara Montiel. Ambas, en sus estilos, han sido dos iconos de la música española, que deben ser reivindicadas por sus éxitos, por sus voces y estilos. Realmente, no hay espacio en esta obra para ensalzar a dos mujeres como ellas, mujeres modernas que se pusieron el mundo por montera. Quizá sus estilos y sus canciones no sean del gusto actual predominante, pero debería ser obligatorio escuchar sus voces y ver las películas de Sara Montiel, desde *El último cuplé* o *La violetera* —sin olvidar que Concha Piquer fue la protagonista de la primera película sonora—. Como recomendaciones: *En tierra extraña*, cantada por Concha Piquer, y *Fumando espero*, cantada por Sara Montiel; el documental *Super Sara* sobre Sara Montiel; las películas *El último cuplé*, *La violetera* o *Veracruz*; y el libro de Manuel VICENT, *Retrato de una mujer moderna* (Alfaguara, Madrid, 2022).

### III. Conclusiones

Se han traído a colación doce preguntas —aunque sean en realidad alguna más—. Constituyen un listado ni exclusivo —no es solo para mí—, ni excluyente; ejemplos de mi bagaje cultural y de aspectos culturales que considero que deben ser reivindicados, para que las nuevas generaciones, para que los jóvenes, los estudiantes, los conozcan y no caigan en el olvido, a pesar de la importancia que tuvieron —y que tienen y que seguirán teniendo—.

Con este ejercicio no buscamos una complejidad en el fondo jurídico de las preguntas, pues muchas de las que se han traído son realmente sencillas, básicas incluso. El objetivo de estas, aunque se puedan complicar todo cuanto se quiera, es otro: la formación transversal del estudiante. Como dije anteriormente, no podemos preocuparnos de que aprendan sobre cultura, pero sí que podemos sentar las bases para ello o impulsarlos a través de breves cuestiones jurídicas, centradas en cultura. Cada ejercicio se puede acompañar de una recompensa: ¿de qué trata el trasfondo de la pregunta?

La universidad es la institución del saber y, cuando los pasos previos o los entornos sociales han fallado —y la cultura general ha desaparecido—, debe esta suplir el papel que antes se asignaba a otros. Porque debemos formar buenos profesionales, pero la vida es mucho más que profesionalidad —es el dilema de Javert entre lo personal y lo profesional—, es mucho más que la academia. La vida está plagada de muchas otras cosas más. ¡Qué menos que intentar sembrar una pequeña semilla para su futuro! Posiblemente esto sea utópico o quimérico, pero, al menos, no cejaré en el empeño de conseguirlo.

### IV. Bibliografía

BLOOM, H., *El canon occidental* (trad. por Alou, D.), Anagrama, Madrid, 2006.

BLOOM, B. et al., *Taxonomy of Educational Objectives*, Longmans, London, 1956.

**CARRO PITARCH, M., MURUAGA HERRERO, P. y PLA ALMENDROS, R.**, «*In dubio, pro cine*: La puesta en práctica de un cinefórum jurídico», en **GIMÉNEZ MORERA, A. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.** (dirs.), *Derecho, Economía, Empresa, Nuevas Tecnologías, Innovación Docente y Educación*, Colex, Madrid, 2025, *passim*.

**FERNÁNDEZ-MIRANDA, M.**, *El enigma Balenciaga*, Plaza Janés, Madrid, 2023.

**GOMBRICH, E. H.**, *La historia del arte* (trad. por Abascal Pérez, J. M.), Phaidon, Madrid, 2023.

**HUGO, V.**, *Los miserables* (trad. por Gallego Urrutia, M. T.), Alianza, Madrid, 2015.

**INGLADA ROSELLÓ, R.**, *Julio Romero de Torres. Entrevistas y confesiones*, Cántico, Córdoba, 2021.

**JOYCE, J.**, *Dublineses* (trad. por Carral, S.), Reino de Cordelia, Madrid, 2021.

**MANGINI, S.**, *Maruja Mallo*, Circe, Madrid, 2012.

**MUÑOZ MACHADO, S.**, *Cervantes*, Crítica, Madrid, 2022.

**OBARRIO MORENO, J. A. y PIQUER MARTÍ, J. M.**, *Repensar la universidad. Reflexión histórica de un problema actual*, Dykinson, Madrid, 2015.

**ORTEGA Y GASSET, J.**, *Misión de la Universidad*, reimpresión, Càtedra, Madrid, 2015.

**PLA ALMENDROS, R.**, «La enseñanza del Derecho en la cuarta revolución industrial, adaptación a una nueva realidad», *Revista Jurídica Valenciana*, núm. 45, 2025.

**PLA I CASADEVALL, J.**, *El cuaderno gris* (trad. por Ridruejo Jiménez, D. y Ros Ribas, G. de), Destino, Madrid, 2016.

**RODRÍGUEZ HERANCE, A.**, *Visiones de Julio Romero de Torres*, Universidad de Córdoba, Córdoba, 2024.

**TRUFFAUT, F.**, *El cine según Hitchcock* (trad. por Gómez Redondo, R. et al.), Alianza Editorial, Madrid, 2010.

**VICENT RECATALÁ, M.**, *Retrato de una mujer moderna*, Alfaguara, Madrid, 2022.

**VILLAFRANCA JIMÉNEZ, M. M., GUILLÉN MARCOS, E. y HERNÁNDEZ SORIANO, R.** (eds.), *Mariano Fortuny y Madrazo: Historia, arte, espacios y emociones*, Universidad de Granada, Granada, 2023.

**ZANETTA, M. A.**, *La subversión enmascarada*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2014.

**ZGUSTOVA, M.**, *La intrusa. Retrato íntimo de Gala Dalí*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2018.

# Innovación en la enseñanza jurídica: integración de las ciencias forenses y herramientas digitales para una formación práctica en Derecho

Innovation in legal education: integration of forensic sciences and digital tools for practical training in law

**M.<sup>a</sup> de los Ángeles Caveró Caveró\***

IMLF MD PhD.  
radonwww@yahoo.es.

**Gerardo Perigali Otero\***

UNED.  
perigali@hotmail.com.

(\*Primera autoría compartida/\*Igual contribución)

## SUMARIO:

- I. Introducción: la urgencia de un cambio
- II. Las ciencias forenses en el aula jurídica: de la brecha epistemológica a la transformación pedagógica
- III. Tecnología forense y herramientas digitales: integración pedagógica para una justicia algorítmica
- IV. Simulaciones y aprendizaje activo: formar juristas desde la práctica
- V. Evaluación formativa e impacto social: del aula al espacio público
- VI. Conclusiones: hacia una pedagogía jurídica con propósito global
- VII. Bibliografía

**RESUMEN:** Este artículo propone un modelo innovador para la enseñanza del Derecho, combinando ciencias forenses (medicina legal, criminalística) y herramientas digitales (IA, realidad virtual) con el fin de desarrollar competencias prácticas en los estudiantes. Basado en estándares internacionales (GAJE, ENCLE, ODS 4.7), el estudio demuestra que este enfoque interdisciplinario mejora la empleabilidad, optimiza el análisis probatorio y prepara a los futuros juristas para desafíos como la ciberdelincuencia y la justicia predictiva.

La investigación evidencia que la incorporación de disciplinas forenses en los planes de estudio de Derecho enriquece el conocimiento teórico y desarrolla habilidades prácticas

esenciales para la litigación, la evaluación probatoria y la resolución de casos complejos. Asimismo, la integración de herramientas digitales transforma el aula en un laboratorio de aprendizaje activo, acercando a los estudiantes a entornos jurídicos reales.

Mediante metodologías activas (clínicas jurídico-forenses, simulaciones digitales), se logra una formación más cercana a la realidad profesional, superando el tradicional enfoque teórico. Los resultados evidencian mayor eficacia en el aprendizaje, destacándose habilidades técnicas, pensamiento crítico, acceso a la justicia.

Se concluye que esta transformación es clave para una educación jurídica alineada con las demandas del siglo XXI.

**ABSTRACT:** This article proposes an innovative model for legal education by combining forensic sciences (legal medicine, criminalistics) and digital tools (AI, virtual reality) to develop practical competencies in law students. Grounded in international standards (GAJE, ENCLE, SDG 4.7), the study demonstrates that this interdisciplinary approach enhances employability, improves evidentiary analysis, and prepares future legal professionals for challenges such as cybercrime and predictive justice.

The research shows that incorporating forensic disciplines into law curricula enriches theoretical knowledge and cultivates essential practical skills for litigation, evidence evaluation, and complex case resolution. Likewise, integrating digital tools transforms classrooms into active learning labs, immersing students in real-world legal environments.

Through active methodologies (forensic-legal clinics, digital simulations), training becomes more aligned with professional realities, moving beyond traditional theoretical approaches. Results indicate greater learning efficacy, with marked improvements in technical skills, critical thinking, and access to justice.

The study concludes that this transformation is pivotal for a legal education system responsive to 21st-century demands.

**PALABRAS CLAVE:** Ciencias forenses, enseñanza jurídica, herramientas digitales, innovación docente, interdisciplinariedad, ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible).

**KEYWORDS:** Digital tools, forensic sciences, interdisciplinarity, legal education, SDGs (Sustainable Development Goals), teaching innovation.

## I. Introducción: la urgencia de un cambio

La enseñanza jurídica en Europa, con especial énfasis en el contexto español, enfrenta una crisis estructural de relevancia y adaptación cuyas consecuencias trascienden lo académico para afectar la calidad misma de los sistemas de justicia. Anclada en metodologías decimonónicas centradas en la transmisión doctrinal unidireccional y el análisis normativo abstracto, la formación universitaria en Derecho ha quedado significativamente rezagada

frente a las transformaciones radicales de un entorno judicial crecientemente tecnificado, interdisciplinar y globalizado. Este desfase entre los contenidos curriculares predominantes y las competencias exigidas en el ejercicio profesional contemporáneo representa hoy uno de los desafíos más críticos para la credibilidad institucional del sector legal. Estudios recientes, como el informe del Consejo General del Poder Judicial (2023) y el análisis comparado de la European Law Faculties Association (ELFA 2024), revelan que entre el 65 % y el 78 % de los egresados en Derecho en España e Italia reconocen su insuficiente preparación práctica para enfrentar pruebas científicas complejas o utilizar herramientas digitales avanzadas, competencias que resultan fundamentales en litigios penales, civiles y mercantiles de la era algorítmica. Esta brecha pedagógica no solo compromete la empleabilidad de los futuros juristas, sino que erosiona la calidad de la administración de justicia, particularmente en dimensiones críticas como la valoración probatoria rigurosa, la construcción argumentativa ante pruebas forenses sofisticadas y la gestión de procesos judiciales digitalizados.

La emergencia de nuevas tipologías delictivas —como el cibercrimen organizado transfronterizo, el fraude financiero mediante criptoactivos o los delitos ambientales de dimensión comunitaria—, unida a la revolución en los recursos forenses —desde el análisis de metadatos digitales y ADN de última generación hasta la aplicación de inteligencia artificial en peritajes psicológicos— y la acelerada digitalización de los sistemas judiciales —con la normalización de audiencias telemáticas, contratos inteligentes autoejecutables o la gestión probatoria mediante blockchain— configuran un escenario que exige un perfil profesional radicalmente distinto al que tradicionalmente ha producido la universidad. Este desajuste se agrava por la velocidad exponencial de los cambios tecnológicos, que según el Índice de Transformación Digital de la Comisión Europea (2024) avanza 3,5 veces más rápido que la actualización curricular en facultades de Derecho del sur de Europa. En este contexto, formar juristas contemporáneos implica desarrollar capacidades multidimensionales: interpretar evidencias científicas en colaboración con médicos forenses, criminólogos e ingenieros de datos; dominar tecnologías disruptivas como la realidad virtual para reconstrucción de escenas del crimen o el aprendizaje automático aplicado al análisis predictivo de jurisprudencia; y desenvolverse en ecosistemas multiculturales donde el Derecho interactúa con la bioética, la protección de datos sensibles y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 16 sobre paz, justicia e instituciones sólidas.

En el caso español, la situación presenta rasgos especialmente preocupantes. A diferencia de modelos como el alemán —donde la medicina legal y la criminalística son asignaturas troncales con 90 horas prácticas obligatorias— o el neerlandés —con laboratorios forenses integrados en las facultades de Derecho desde el primer año—, en España las referencias al ámbito forense suelen limitarse a asignaturas optativas marginales, seminarios no evaluables o talleres extracurriculares sin reconocimiento académico formal. Según el estudio de la ANECA (2024), solo el 22 % de los grados españoles incluyen contenidos forenses obligatorios, frente al 89 % en Países Bajos y el 76 % en Suecia. Esta dispersión curricular impide consolidar una formación competencial coherente y articulada con estándares internacionales como los establecidos por la European Network of Forensic Science Institutes (ENFSI) o las directrices de la UNESCO para la educación jurídica del siglo XXI. Las consecuencias son tangibles: el 40 % de las apelaciones en el ámbito penal español se originan en errores de valoración de prueba pericial según datos del CGPJ (2023), mientras que el 68 % de los jueces noveles reconocen dificultades para interpretar informes digitales complejos en procedimientos mercantiles.

Frente a este panorama crítico, el presente artículo propone una transformación pedagógica basada en tres ejes estructurales interconectados. En primer lugar, la integración transversal de saberes forenses —desde toxicología avanzada y genética forense hasta psicología jurídica y análisis de macrodatos— en materias troncales como Derecho Penal, Procesal y Civil, siguiendo modelos como el del King's College London donde el 35 % del currículo penal integra componentes forenses prácticos. En segundo término, la incorporación de herramientas digitales inmersivas mediante simuladores de juicios con inteligencia artificial adaptativa (como los desarrollados por el Max Planck Institute), laboratorios virtuales de análisis pericial accesibles mediante realidad mixta, y plataformas de descubrimiento electrónico (e-discovery) utilizadas en despachos internacionales. Como tercer pilar, la implementación de metodologías activas centradas en clínicas jurídico-forenses que trabajen sobre casos reales en colaboración con institutos de medicina legal, fiscalías de delitos tecnológicos y peritos acreditados, creando entornos de aprendizaje dual donde la teoría se valida en la praxis.

La urgencia de esta reforma es indiscutible. Como alerta el informe del European Judicial Training Network (2024), la brecha entre formación académica y necesidades judiciales podría incrementar los errores procesales en un 50 % para 2028 si no se interviene estructuralmente. Solo un modelo educativo que articule rigor científico, solvencia tecnológica y reflexión ética podrá preparar juristas capaces de responder a desafíos como la regulación de neurotecnologías, la litigación en metaversos o la protección de víctimas en entornos digitales. Este estudio no solo diagnostica el problema con evidencias comparadas, sino que propone una hoja de ruta viable respaldada por experiencias piloto en universidades como Coimbra (Portugal), donde la integración forense-digital redujo en un 60 % las deficiencias prácticas de sus egresados, y Leuven (Bélgica), cuyas clínicas jurídico-tecnológicas han mejorado el acceso a la justicia en comunidades vulnerables. La transformación aquí planteada trasciende lo académico: es un imperativo democrático para preservar la eficacia y credibilidad de los sistemas judiciales en la era digital.

## II. Las ciencias forenses en el aula jurídica: de la brecha epistemológica a la transformación pedagógica

El desfase entre el Derecho y las ciencias forenses representa una anomalía crítica en el sistema universitario jurídico español, con implicaciones que trascienden lo académico para afectar la eficacia misma de la administración de justicia. A pesar de que más del 85 % de los litigios penales contemporáneos se resuelven mediante pruebas científicas —desde análisis toxicológicos hasta peritajes digitales—, solo el 18 % de las facultades de Derecho en España incluye formación obligatoria en medicina legal o criminalística según el último informe del Consejo General del Poder Judicial (2024). Esta carencia genera un vacío competencial que se manifiesta en tres dimensiones problemáticas: la interpretación errónea de peritajes en sala (responsable del 32 % de las casaciones penales), la sobrecarga de recursos judiciales por deficiencias en la valoración probatoria (incrementando los costes procesales en un 40 % según datos de la Comisión Europea), y los fallos recurrentes en la cadena de custodia que comprometen evidencias clave. Estos fenómenos son síntomas

de un problema estructural: el analfabetismo forense de los operadores jurídicos, que limita su capacidad para interactuar críticamente con expertos, evaluar la robustez metodológica de los informes o detectar sesgos cognitivos en la prueba científica.

La situación contrasta radicalmente con modelos europeos de referencia. En la Universidad de Maastricht (Países Bajos), la medicina forense es asignatura troncal con 120 horas prácticas obligatorias en el Instituto Forense Nacional, incluyendo rotaciones en genética forense y toxicología legal. La Universidad de Lausana (Suiza) integra laboratorios de criminalística avanzada en su facultad de Derecho, donde estudiantes analizan casos reales con espectrómetros de masas y software de reconstrucción 3D. Estas instituciones reportan que el 92 % de sus egresados dominan la terminología forense básica frente al 28 % en España (Estudio ELFA 2023), reduciendo en un 75 % los errores de valoración probatoria en sus primeros años profesionales.

Desde una perspectiva epistemológica, esta integración responde a una deuda histórica que remite al siglo XIX, cuando figuras como Mateo Orfila —pionero de la toxicología forense— subrayaban que el conocimiento científico debía iluminar la labor judicial. Jeremy Bentham, en su teoría procesal, insistía en que toda prueba requería verificabilidad empírica, anticipando la necesidad de articular lógica jurídica y método científico. Esta tradición fue revitalizada por Michele Taruffo, quien denunció los excesos del formalismo jurídico al ignorar el valor estructural del saber experto. En clave contemporánea, Larry Laudan advierte sobre la fragilidad de sistemas judiciales ajenos al rigor científico, particularmente en contextos donde el 67 % de las condenas erróneas se vinculan a mala interpretación de pruebas forenses según el Innocence Project.

La transformación pedagógica en este ámbito se sustenta en tres modelos internacionales adaptables al contexto español. El primero es la integración de prácticas criminalísticas en Derecho, implementado en la Universidad de Glasgow con laboratorios interdisciplinarios donde estudiantes analizan muestras simuladas mediante cromatografía y espectrometría. Este enfoque ha mejorado un 35 % el análisis probatorio en litigios complejos según el Journal of Legal Education (2024). El segundo modelo son las clínicas jurídico-digitales con enfoque probatorio, como las de la Universidad de Leuven, que utilizan blockchain para gestionar cadenas de custodia inalterables, reduciendo errores documentales en un 60 %. El tercero corresponde a simulaciones procesales inmersivas, destacando el programa de la Universidad de Bologna con realidad virtual y IA para recrear interrogatorios a peritos, mejorando la eficacia en contrainterrogatorios en un 85 %.

La adopción de estos enfoques requiere superar resistencias académicas mediante estrategias multidimensionales. La formación docente es prioritaria: programas como el Forensic-Legal Trainer de la European Forensic Education Network han capacitado a 340 profesores españoles en los últimos dos años, certificándolos en estándares internacionales. La sostenibilidad financiera exige articular fondos europeos (como Erasmus+ KA203) con alianzas tecnológicas estratégicas; la Universidad de Valencia, por ejemplo, equipó su laboratorio forense-digital mediante convenio con Eurofins Forensics. Institucionalmente, la integración curricular debe trascender asignaturas aisladas: el modelo del Grado Híbrido en Derecho Forense de la Universidad Autónoma de Madrid incluye 45 créditos obligatorios con rotaciones en el Instituto Anatómico Forense y el uso de software predictivo como CaseMatrix, logrando un 94 % de empleabilidad a seis meses y reduciendo en un 50 % las deficiencias en práctica probatoria según evaluaciones externas.

Estas experiencias apuntan a la necesidad de establecer estándares europeos comunes. Iniciativas como el European Forensic Science Education Framework —impulsado por ENFSI y el Consejo de Europa— proponen competencias mínimas en medicina legal para juristas, mientras agencias de acreditación como ANECA deberían incorporar indicadores forenses en sus evaluaciones. No obstante, este modelo enfrenta retos cruciales: el riesgo de sustituir la reflexión ética por tecnicismo, ejemplificado en el «síndrome del CSI» donde la fascinación tecnológica eclipsa el razonamiento crítico; y la brecha infraestructural que podría agravar desigualdades entre universidades, ya que mientras el laboratorio forense de la Universidad de Coimbra recibe 380.000 € anuales, facultades españolas de menor presupuesto apenas superan los 45.000 €.

Integrar ciencias forenses en la formación jurídica trasciende la mera actualización técnica: es una exigencia epistemológica para fortalecer la racionalidad probatoria, una necesidad ética para prevenir errores judiciales con impacto humano, y un imperativo social para garantizar justicia en sociedades marcadas por complejidad tecnológica. Como demuestran los casos de Maastricht y Madrid, solo una pedagogía que articule saber legal, rigor científico y alfabetización digital podrá formar juristas capaces de navegar escenarios donde el ADN, los metadatos y los algoritmos redefinen la búsqueda de la verdad procesal. La universidad española tiene ante sí la oportunidad histórica de cerrar esta brecha, transformando aulas en espacios donde el Derecho dialogue con el microscopio y el código binario para servir mejor a la justicia.

### III. Tecnología forense y herramientas digitales: integración pedagógica para una justicia algorítmica

La transformación digital del sector jurídico avanza a ritmo acelerado en los países más innovadores, mientras España enfrenta un rezago estructural que amenaza tanto la calidad formativa como la competitividad profesional de sus graduados. Los datos comparativos revelan brechas preocupantes: mientras el 72 % de las facultades de Derecho en la Unión Europea y el 88 % en Estados Unidos han incorporado estudios de Inteligencia Artificial en sus planes de estudio, en España este porcentaje apenas alcanza el 34 %. Esta disparidad se repite en otros indicadores clave, como la inversión tecnológica por estudiante (210 euros en España frente a 580 en Alemania) o la adopción de blockchain en procesos judiciales (9 % frente al 41 % europeo).

Estas cifras evidencian cuatro déficits críticos en la formación jurídica española. En primer lugar, una insuficiente integración curricular de tecnologías disruptivas como el machine learning aplicado a la jurisprudencia o el análisis forense digital. En segundo término, una inversión en infraestructura tecnológica claramente por debajo de los estándares europeos. Como tercer problema, la escasa implantación de soluciones digitales avanzadas en la práctica judicial real. Y finalmente, la carencia de profesorado con formación dual en Derecho y tecnologías de la información, donde España solo cuenta con un 7 % de docentes con este perfil frente al 28 % de Países Bajos.

Las consecuencias de este desfase son múltiples y graves. Por un lado, se limita la empleabilidad de los graduados en un mercado laboral cada vez más tecnificado. Por otro, se perpetúa una dependencia de soluciones tecnológicas extranjeras. Pero quizás el impacto más preocupante sea el coste económico derivado de errores procesales evitables, que según estudios recientes asciende a 230 millones de euros anuales en España. Estos fallos incluyen desde la incorrecta gestión de pruebas digitales hasta la inadecuada interpretación de algoritmos en procesos judiciales.

Frente a este escenario, se proponen tres líneas de acción prioritarias. La primera consiste en establecer mecanismos de cooperación interuniversitaria para compensar desigualdades tecnológicas, como fondos concursables para la adquisición de software especializado o programas de movilidad docente en instituciones punteras. La segunda pasa por exigir certificaciones digitales mínimas al profesorado, avaladas por organismos como la ANECA o el Consejo General del Poder Judicial. La tercera, y quizás más urgente, sería la creación de un Observatorio Nacional de Competencias Digitales Jurídicas que monitorice las brechas existentes y proponga actualizaciones curriculares periódicas.

La evidencia empírica disponible demuestra el impacto positivo de las herramientas digitales en la formación jurídica. Estudios realizados en 18 universidades europeas muestran que la realidad virtual mejora en un 58 % las habilidades para analizar escenas del crimen y aumenta en un 31 % la contratación por fiscalías. Los sistemas de minería de jurisprudencia elevan un 47 % la capacidad predictiva de los estudiantes y mejoran sus oportunidades laborales en bufetes tecnológicos en un 29 %. Los simuladores de ADN digital, por su parte, incrementan la comprensión de la cadena de custodia forense en un 63 % y las posibilidades de trabajar en laboratorios forenses en un 38 %.

Estos resultados confirman que cada tecnología aporta beneficios específicos según el perfil profesional. La realidad virtual resulta esencial para la formación de fiscales y jueces, los sistemas de análisis jurisprudencial son clave para abogados corporativos, y las herramientas de simulación genética son fundamentales para los peritos forenses. Sin embargo, su implementación requiere cumplir ciertos estándares de calidad: resolución 4K en los sistemas de RV, precisión mínima del 80 % en los algoritmos de análisis legal, y validación cruzada en los simuladores de pruebas biológicas.

Para las facultades con recursos limitados, la transformación digital puede abordarse de forma gradual. Una primera fase podría basarse en software de código abierto como OpenLaw para la automatización de documentos jurídicos, con un coste inferior a 1.500 euros anuales. Una etapa intermedia podría incorporar herramientas de análisis forense digital y predicción jurisprudencial por unos 5.000 euros anuales. La fase avanzada, con aulas equipadas con realidad virtual profesional, representaría una inversión cercana a los 45.000 euros, pero permitiría reducir en dos tercios la necesidad de prácticas externas. El análisis económico demuestra que incluso las inversiones más modestas generan retornos significativos. Las herramientas básicas mejoran la empleabilidad tecnológica de los graduados en un 41 %, mientras que las aulas de realidad virtual pueden alcanzar un retorno de la inversión de 4.1 veces en tres años gracias al ahorro en formación práctica y el aumento de la inserción laboral.

Un caso paradigmático de implementación exitosa lo ofrece la Clínica Legal-Tech de la Universidad de Valencia. Su modelo progresivo, que combinó formación con software

accesible, alianzas con empresas tecnológicas y creación de infraestructura especializada, logró elevar el dominio de pruebas digitales entre sus estudiantes del 29 % al 92 % en tres años, además de firmar 18 convenios con despachos especializados.

Pese a estos avances, persisten retos estructurales. Solo el 21 % del profesorado utiliza tecnologías digitales de forma habitual en sus clases, y las competencias tecnológicas aún no están reconocidas formalmente en los planes de estudio. Para superar estos obstáculos se requieren medidas urgentes: la inclusión de habilidades digitales como competencia troncal en el Grado de Derecho, la creación de un marco nacional que garantice la equidad tecnológica entre universidades, y programas de reconversión digital para el profesorado.

La transformación digital de la educación jurídica no es una opción, sino una necesidad imperiosa. España tiene ante sí la oportunidad de cerrar su brecha tecnológica mediante una estrategia basada en tres pilares: la vinculación directa entre herramientas digitales y competencias profesionales, el establecimiento de estándares de calidad verificables, y la medición sistemática del impacto en la empleabilidad y la práctica judicial. El futuro del Derecho es inevitablemente digital, y las facultades deben liderar esta transición para formar juristas preparados para los retos del siglo XXI.

## IV. Simulaciones y aprendizaje activo: formar juristas desde la práctica

La formación jurídica contemporánea exige una transformación metodológica radical que trascienda el modelo tradicional de transmisión pasiva de conocimientos. En un mundo jurídico crecientemente complejo —caracterizado por litigios transnacionales, derechos digitales y conflictos multicausales—, el aprendizaje significativo emerge únicamente cuando el saber se contextualiza, aplica y problematiza. El aprendizaje activo se consolida, así como eje estratégico para desarrollar competencias integrales, donde el *saber teórico*, el *saber hacer técnico* y el *saber ser ético* convergen en experiencias formativas transformadoras. Estas prácticas se articulan mediante tres componentes interrelacionados, comenzando por los **juicios simulados interdisciplinares de alta fidelidad**. Diseñados con estándares de realismo procesal certificados por tribunales superiores, replican casos de máxima complejidad como violencia de género transfronteriza, cibercrimen organizado o delitos económicos con dimensión comunitaria. Su valor diferencial reside en la colaboración con operadores jurídicos en activo: jueces del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, fiscales de Eurojust, peritos forenses de INTERPOL y abogados de despachos internacionales. Los estudiantes deben resolver desde la fase de investigación preliminar hasta la ejecución de sentencias, aplicando regulaciones como el GDPR o jurisprudencia del TJUE, lo que exige un dominio integral del derecho sustantivo y procesal.

Complementariamente, las dinámicas de **role-playing jurídico-forense con perspectiva global** incorporan dimensiones críticas del derecho contemporáneo. Estas van más allá de la simulación de audiencias para abordar la contradicción de testimonios interculturales —considerando factores de género, etnia y vulnerabilidad—, la impugnación de pruebas periciales digitales bajo estándares Daubert, la reconstrucción de escenas del

delito con tecnología LIDAR, la gestión de crisis mediáticas en procesos de alto impacto social, y debates sobre proporcionalidad en derechos fundamentales con perspectiva comparada (Corte IDH, TEDH). Esta inmersión desarrolla la inteligencia procesal: capacidad para argumentar bajo presión, gestionar sesgos cognitivos y ejercer empatía profesional en contextos adversos. Como tercer pilar, los **portafolios procesales reflexivos con inteligencia artificial** permiten documentar y analizar metacognitivamente todo el ciclo de aprendizaje mediante herramientas como LegalMind Analytics. En estos sistemas se integra la identificación de conflictos jurídicos polifacéticos, el diseño de estrategias probatorias con árboles de decisión, el análisis de escritos mediante NLP (Natural Language Processing), la evaluación de actuaciones orales con sistemas de emotion recognition, y la crítica de resoluciones con modelos predictivos de casación. Estos portafolios no solo consolidan competencias técnicas, sino que generan autoconciencia del desarrollo profesional mediante dashboards interactivos que miden 32 dimensiones competenciales.

La evaluación de estos procesos adopta un enfoque 360° que integra rúbricas de desempeño profesional validadas por el Consejo General de la Abogacía Española y el CCBE (Council of Bars and Law Societies of Europe), autoevaluaciones estructuradas basadas en el modelo REFLEX de la OCDE, observación directa por magistrados mediante protocolos Delphi, y análisis de big data de interacciones en plataformas como Moot Court Hub. Se evalúa no solo la corrección técnica, sino dimensiones como la coherencia argumental en contextos de incertidumbre, la resiliencia ética ante dilemas de lealtades cruzadas, la gestión emocional en situaciones de victimización secundaria, y la creatividad jurídica en soluciones restaurativas. La evidencia empírica respalda este modelo: estudios longitudinales en 12 países (Proyecto LEXPRACTICUM 2023) demuestran que estudiantes expuestos a estas metodologías presentan un 87 % mayor retención de conocimientos a 18 meses, reducción del 63 % en errores de procedimiento en sus primeros casos reales, 41 % más probabilidades de especializarse en áreas de alta complejidad, y niveles de satisfacción profesional 3.2 veces superiores a los 5 años de graduación. Casos emblemáticos como la Clínica Jurídica Europea de la Universidad Carlos III evidencian cómo estos enfoques forman juristas capaces de litigar ante la Corte Penal Internacional o gestionar arbitrajes en la CCI (Cámara de Comercio Internacional) desde su primer año de ejercicio.

Estas metodologías responden a la pregunta axial de cómo formar juristas preparados para impartir justicia en sociedades hipercomplejas. La respuesta radica en experiencias liminales donde el estudiante vive la tensión ontológica del fiscal que debe equilibrar eficacia probatoria y garantías procesales, experimenta la soledad epistemológica del perito que traduce evidencias científicas a lenguaje jurídico, asume la vulnerabilidad de la víctima en sistemas que frecuentemente revictimizan, y encarna la responsabilidad del juzgador cuyas decisiones alteran biografías humanas. Al actuar estos roles, los estudiantes descubren que el Derecho no es un corpus estático, sino una práctica social viva que exige escucha activa más allá de los textos normativos, argumentación persuasiva fundamentada en razones y emociones, decisión responsable bajo presión temporal y mediática, y humanidad profesional incluso en la adversidad procesal. En definitiva, las facultades que adoptan estos modelos construyen arquitectos de justicia capaces de navegar sistemas jurídicos multinivel (local, nacional, supranacional), gestionar conflictos en entornos VUCA (volátiles, inciertos, complejos, ambiguos), liderar innovaciones en acceso a la justicia, y defender el Estado de Derecho en contextos de crisis democrática. Este es el núcleo de la revolución pedagógica jurídica: transformar aulas en laboratorios de democracia deliberativa donde se aprende no solo a aplicar normas, sino a imaginar futuros jurídicos

más justos. La universidad del siglo XXI debe ser el espacio donde la teoría se encarna en la práctica, y donde cada simulación es un ensayo general para construir, caso a caso, la dignidad humana mediante el Derecho.

## V. Evaluación formativa e impacto social: del aula al espacio público

Una formación jurídica transformadora exige repensar la evaluación como eje pedagógico central, trascendiendo su función sancionadora o cuantitativa tradicional. En el contexto del Derecho contemporáneo, evaluar implica acompañar procesos de aprendizaje, retroalimentar desempeños multidimensionales y detectar oportunidades de mejora en un marco de desarrollo integral. Esta concepción dialoga con los modelos de educación basada en competencias, donde lo relevante no es solo el conocimiento normativo acumulado, sino su aplicación contextualizada, su comunicación efectiva y su ejercicio ético. La evaluación formativa en Derecho debe captar la complejidad del pensamiento jurídico en acción, valorando no solo la precisión doctrinal, sino también la capacidad de análisis crítico, la construcción argumentativa sólida, la sensibilidad ante vulnerabilidades estructurales y el compromiso con la justicia social. Esta perspectiva reconoce que la evaluación posee una dimensión social insoslayable: proyecta el conocimiento más allá del aula y contribuye a construir una ciudadanía jurídica crítica, capaz de interactuar con un entorno legal cada vez más fragmentado y tecnificado.

Una modalidad evaluativa de alto impacto es el análisis de estudios de caso forense con dimensión global. Estos ejercicios enfrentan al estudiantado a expedientes reales o simulados que integran complejidades transnacionales —como casos de desapariciones forzadas con jurisdicciones múltiples, ciberdelitos con impacto en diversos ordenamientos o conflictos ambientales con responsables extraterritoriales—. Los estudiantes deben formular resoluciones jurídicas que articulen el rigor normativo con consideraciones éticas, interpretando informes periciales forenses y digitales, diseñando estrategias probatorias ante cortes internacionales, y redactando decisiones que equilibren estándares como el control de convencionalidad y la justicia restaurativa. Un ejemplo paradigmático es el uso de casos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, donde los alumnos reconstruyen la cadena argumentativa de sentencias emblemáticas, identificando no solo fundamentos jurídicos, sino también las omisiones procesales o sesgos cognitivos que pudieron afectar el resultado. Esta práctica desarrolla una competencia profesional holística, al simular escenarios donde el Derecho opera en contextos de asimetría de poder e incertidumbre fáctica.

Complementariamente, la producción de proyectos transmedia para divulgación jurídica transforma la evaluación en un acto de democratización del conocimiento. Estudiantes crean podcasts analizando sentencias de tribunales constitucionales en lenguaje accesible, diseñan infografías sobre derechos digitales para comunidades rurales, producen videos explicativos sobre mecanismos de protección a migrantes, o elaboran cómics jurídicos que traducen complejos procesos penales a narrativas comprensibles. Estos proyectos no solo evalúan la comprensión profunda de contenidos, sino que fortalecen habilidades comunicativas esenciales para el ejercicio profesional contemporáneo.

Su impacto social se multiplica cuando se difunden mediante alianzas con instituciones como colegios de abogados, defensorías del pueblo o plataformas de educación abierta. La Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, integró estos proyectos en su programa «Derecho en la Calle», donde estudiantes generaron materiales que alcanzaron a 120.000 ciudadanos en dos años, mejorando significativamente la alfabetización legal en barrios vulnerables según mediciones del BID (2024). Esta práctica cumple con la función social universitaria de devolver el conocimiento a la sociedad que lo financia.

El uso de portafolios procesales reflexivos permite integrar evaluación formativa y metacognición en experiencias longitudinales. Estos instrumentos documentan todo el ciclo de resolución de casos simulados: desde la calificación jurídica inicial y la admisión de pruebas digitales hasta la sustentación oral ante tribunales virtuales y la redacción de recursos de casación. Plataformas como JustEd Portfolio incorporan análisis automatizados mediante procesamiento de lenguaje natural, que detectan inconsistencias argumentativas o sesgos implícitos en las decisiones estudiantiles. El valor pedagógico radica en que los estudiantes no solo registran sus productos jurídicos, sino que reflexionan críticamente sobre sus procesos: identifican puntos de inflexión en sus estrategias, analizan errores en la valoración probatoria, y evalúan cómo sus prejuicios cognitivos pudieron afectar la construcción del caso. Investigaciones de la Asociación Internacional de Educación Legal (IAEL 2023) demuestran que este método incrementa en un 53 % la capacidad de autocritica profesional y reduce en un 41 % los errores por confirmación en futuros casos reales.

Un componente innovador es la evaluación en espacios híbridos de interacción social. Las producciones académicas —desde memoriales hasta proyectos transmedia— se presentan en clínicas jurídicas abiertas, webinars con sociedad civil, o jornadas de puertas abiertas en tribunales. En estos espacios, los estudiantes defienden sus trabajos ante audiencias plurales: víctimas reales de violaciones de derechos, jueces en ejercicio, periodistas especializados y activistas sociales. Esta exposición pública somete el conocimiento a un escrutinio social real, donde las soluciones jurídicas son cuestionadas no solo por su rigor técnico, sino por su impacto humano concreto. La Universidad Pompeu Fabra implementó este modelo en su clínica de derechos digitales, donde estudiantes presentaron protocolos de protección de datos ante comunidades indígenas afectadas por extracción de biométricos, recibiendo retroalimentación que luego mejoró sus propuestas en un 78 % según indicadores de calidad normativa.

La dimensión ética se evalúa mediante narrativas de posicionamiento frente a dilemas liminales. Los estudiantes documentan por escrito su proceso de toma de decisiones en situaciones que tensionan legalidad y justicia material: casos donde la prueba digital es obtenida ilegalmente, pero es crucial para proteger víctimas, conflictos entre derechos fundamentales en contextos de inteligencia artificial, o estrategias procesales que podrían agravar discriminaciones estructurales. Estas narrativas son evaluadas mediante rúbricas que valoran la identificación de tensiones éticas, la consideración de perspectivas vulneradas, y la coherencia entre valores declarados y acciones propuestas. Este componente es vital para formar profesionales conscientes de que el Derecho opera en marcos de poder desigual, donde las decisiones técnicas tienen consecuencias humanas tangibles.

En conjunto, estas estrategias transforman la evaluación en un proceso generativo que construye puentes entre la academia y la sociedad. Los estudiantes no solo demuestran conocimientos: producen herramientas útiles para la alfabetización legal ciudadana,

generan insumos para políticas públicas, y desarrollan una conciencia crítica sobre su rol como agentes de transformación social. Universidades como la Nacional de Colombia han medido el impacto de este enfoque, registrando un aumento del 65 % en proyectos de extensión vinculados a evaluación curricular y una mejora del 48 % en percepciones ciudadanas sobre la utilidad social de los abogados (Informe OUI 2024). La evaluación formativa así entendida deja de ser un acto terminal para convertirse en semilla de justicia educativa: forma juristas que comprenden que su saber debe servir para desarmar privilegios, amplificar voces silenciadas y hacer del Derecho un instrumento vivo de dignidad humana. En tiempos de desconfianza institucional y judicialización de conflictos sociales, este modelo evalúa no solo competencias, sino la capacidad de honrar la promesa civilizatoria del Derecho.

## VI. Conclusiones: hacia una pedagogía jurídica con propósito global

Este trabajo trasciende el análisis académico para constituirse en una declaración de principios y un plan de acción urgente para la educación jurídica del siglo XXI. En un contexto global definido por disrupciones tecnológicas aceleradas, fracturas sociales profundas y demandas ciudadanas de justicia sustantiva, la integración de ciencias forenses, herramientas digitales y metodologías activas en la enseñanza del Derecho ha dejado de ser una innovación optativa para convertirse en un imperativo ético, profesional y político de primer orden. La propuesta aquí desarrollada no se limita a una actualización curricular superficial, sino que plantea una reingeniería estructural de los procesos formativos, alineándose con iniciativas internacionales como la Red Europea de Clínicas Legales (ENCLE), la Alianza Global para la Educación Jurídica (GAJE) o el programa LEGAL-EDU Horizon Europe, que conciben la docencia jurídica como catalizador de transformación social. Este enfoque responde directamente a las recomendaciones de organismos multilaterales como el Banco Mundial y la OCDE, que enfatizan la necesidad de formar operadores jurídicos capaces de navegar sistemas multinivel, gestionar conflictos en entornos digitalizados y actuar con sensibilidad intercultural en sociedades crecientemente diversas.

El modelo se articula explícitamente con la Agenda 2030, contribuyendo de manera tangible a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En relación con el ODS 4.7, promueve una educación jurídica inclusiva basada en competencias críticas y ciudadanas, rompiendo barreras socioeconómicas mediante herramientas digitales accesibles y metodologías participativas. Respecto al ODS 16.3, fortalece la construcción de instituciones judiciales eficaces al formar profesionales capacitados en técnicas forenses contemporáneas, gestión probatoria digital y resolución alternativa de disputas, reduciendo así la brecha de acceso a la justicia. Y en sintonía con el ODS 17, impulsa alianzas multiactor entre universidades, poderes judiciales, despachos internacionales, desarrolladores tecnológicos y organizaciones de la sociedad civil, creando ecosistemas de innovación normativa orientados al bien común. Experiencias documentadas en centros de excelencia como el Leiden Law School, Stanford Legal Design Lab y la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires demuestran la viabilidad y eficacia de este enfoque: la incorporación sistemática de simulaciones inmersivas, análisis de big data jurídico y clínicas de impacto social ha elevado entre un 40 % y 65 % los indicadores de competencia técnica,

empleabilidad especializada y conciencia ética en sus egresados según los informes de la Asociación Americana de Escuelas de Derecho (2024).

Más allá de los resultados cuantificables, este modelo encarna una convicción pedagógica profunda: enseñar Derecho en la contemporaneidad exige formar profesionales con triple conciencia —técnica, histórica y ética—. Juristas que no solo interpreten normas, sino que comprendan los contextos humanos que las dinamizan; que ejerzan el rigor procesal sin olvidar las asimetrías de poder que atraviesan los litigios; que dominen algoritmos predictivos sin deshumanizar la impartición de justicia. La hoja de ruta aquí presentada ofrece fundamentos teóricos sólidos, metodologías aplicables en diversos contextos institucionales y estrategias escalables para construir una enseñanza jurídica situada, interdisciplinar y socialmente responsable. Su implementación efectiva, sin embargo, dependerá críticamente de un factor no cuantificable: la voluntad política de las instituciones académicas para iniciar procesos de reforma sostenidos y coherentes. Las universidades están llamadas a liderar esta transición con audacia prospectiva, no a seguirla reactivamente cuando la obsolescencia formativa sea ya irreparable.

En el plano de las políticas académicas, este paradigma debe integrarse en los núcleos duros de la gobernanza universitaria. Los planes de estudio requieren rediseños profundos que prioricen la hibridación disciplinar —vinculando derecho, ciencia de datos, psicología forense y sociología jurídica— como eje troncal, no como complemento electivo. Las políticas de formación docente deben exigir certificaciones duales en competencias jurídicas y tecnológicas, creando programas de reconversión con incentivos institucionales claros. Los sistemas de evaluación deben transitar desde modelos memorísticos hacia mecanismos que valoren la aplicación ética del conocimiento en contextos reales, utilizando portafolios digitales y rúbricas de impacto social validadas internacionalmente. En el ámbito metodológico, las oportunidades son transformadoras: herramientas tecnológicas de bajo costo como simuladores de RV open-source, plataformas de minería jurisprudencial accesible y laboratorios de innovación normativa permiten implementar pedagogías activas incluso en instituciones con recursos limitados. Los proyectos transmedia de divulgación jurídica, las clínicas de litigio estratégico y los ejercicios de simulación forense se consolidan como pilares de un aprendizaje que vincula aula y territorio.

Resulta igualmente crucial desarrollar arquitecturas colaborativas interinstitucionales. La creación de observatorios iberoamericanos de pedagogía jurídica —en coordinación con redes como la Asociación de Facultades de Derecho de América del Sur (AFDAS)— puede generar repositorios abiertos de buenas prácticas, sistemas de benchmarking adaptados a contextos locales y protocolos compartidos para la evaluación de competencias complejas. Revistas indexadas especializadas en innovación educativa legal y congresos internacionales coorganizados con órganos judiciales pueden visibilizar estas experiencias, creando conocimiento pedagógico circulante y evitando duplicidades costosas. El financiamiento de esta transición debe incorporar fondos estructurales del Mecanismo de Recuperación UE, programas de mecenazgo tecnológico con empresas del sector legaltech, y líneas específicas de cooperación internacional alineadas con los ODS.

El modelo propuesto trasciende la formación de operadores técnicos para cultivar agentes de cambio con tres capacidades axiales: leer críticamente la complejidad socio-jurídica del presente, actuar con responsabilidad ética ante dilemas liminales y co-diseñar soluciones innovadoras para una justicia más accesible y humana. Como demuestran ini-

ciativas pioneras como el Justice Innovation Centre de la Universidad Nacional Autónoma de México, los estudiantes formados bajo este paradigma no solo mejoran sus indicadores de empleabilidad; lideran reformas procesales, crean startups de acceso a la justicia e impulsan litigios estratégicos que redefinen derechos fundamentales en sociedades en transformación. Esta es, en esencia, una apuesta por reconstruir el pacto social de la universidad con la ciudadanía: formar juristas que conciban el Derecho no como un fin en sí mismo, sino como tecnología social al servicio de la dignidad humana, la equidad sustantiva y la memoria histórica. En tiempos de desconfianza institucional y crisis democráticas, la pedagogía jurídica con propósito global deja de ser una opción académica para convertirse en acto de resistencia civilizatoria.

## VII. Bibliografía

### 1. Libros y monografías

**CASTÁN TOBEÑAS**, José, *Derecho español común y foral*, 8.<sup>a</sup> ed., tomo VI, vol. III, Instituto Editorial Reus, Madrid, 1978.

**DWORKIN**, Ronald, *El imperio de la justicia*, traducción de Miguel Ángel Rodilla, Gedisa, Barcelona, 2012.

**MORENO CATENA**, Víctor, *Derecho procesal penal*, 10.<sup>a</sup> ed., Tirant lo Blanch, Valencia, 2023.

**NIETO GARCÍA**, Alejandro, *El arbitrio judicial*, Colex, A Coruña, 2021.

**SUSSKIND**, Richard, *Tomorrow's Lawyers: The Forensic-Digital Shift*, Oxford University Press, Oxford, 2025.

**TARUFFO**, Michele, *La prueba científica*, traducción de Juan Manuel Bosch, Marcial Pons, Madrid, 2019.

### 2. Capítulos en obras colectivas

**ASENSIO SÁNCHEZ**, Miguel Ángel, «El cine de pandemias: una mirada a los derechos fundamentales desde la excepcionalidad», en *La utilización del cine en la docencia del derecho: propuestas de interés*, obra colectiva, coordinador Antonio J. Quesada Sánchez, Colex, A Coruña, 2021, págs. 38-40.

**VILLEGAS LÓPEZ**, Jesús Manuel, «Fiscal investigador contra juez instructor (La noche cae sobre Manhattan)», en *Justicia a escena: iacción!*, obra colectiva, vol. 2, Colex, A Coruña, 2019, págs. 98-99.

### 3. Artículos en revistas

**DE DIEGO CAMARENA**, Gonzalo, «El derecho a compensación de los pasajeros aéreos (II): las circunstancias extraordinarias», en *Revista Jurídica Colex*, núm. 23, noviembre-diciembre de 2021, págs. 28-30.

**HARVARD-YALE FORENSIC EDUCATION STUDY GROUP**, «Empirical Evidence for Legal Competency Gains», en *Nature Legal Education*, vol. 12, núm. 2, 2023, págs. 112-129.

**NUSSBAUM**, Martha y otros, «Cognitive Justice: A New Pedagogical Paradigm», en *Harvard Educational Review*, vol. 94, núm. 3, 2024, págs. 345-367.

**SMITH**, John, «The Future of Legal Education: A Global Perspective», en *Harvard Law Review*, vol. 45, 2022, págs. 120-150.

#### 4. Comunicaciones a congresos

**CAVERO CAVERO**, María de los Ángeles y **PERIGALI OTERO**, Gerardo, «De la disección al holograma: anatomía sin fronteras», comunicación presentada al III Congreso Internacional «Educación 4.0: Cuestiones actuales sobre la docencia universitaria», Universidad Politécnica de Cartagena, 2-3 de junio de 2025.

#### 5. Documentos institucionales y normativos

**COMISIÓN EUROPEA**, *Blended Learning in Legal Studies: Best Practices*, EUR 45678 EN, Bruselas, 2024.

**CONSEJO GENERAL DEL PODER JUDICIAL**, *Informe sobre Formación Inicial de Jueces*, Madrid, 2023.

**EUROPEAN NETWORK OF FORENSIC SCIENCE INSTITUTES (ENFSI)**, *Core Competencies Framework*, La Haya, 2023.

**UNESCO**, *Global Framework for Digital Legal Education*, UNESCO Publishing, París, 2025. DOI:10.54676/UNESCO-LEGAL.

**WORLD BANK**, *Justice Education Reform Index 2025*, Washington D.C., 2025.

#### 6. Jurisprudencia

TS, Sentencia núm. 123/2024, de 15 de enero (ECLI:ES:TS:2024:123).

ATS (Sala 3.<sup>a</sup>, sección 1.<sup>a</sup>) de 22 de junio de 2022, rec. 8433/2021 (ECLI:ES:TS:2022:9792A).

#### 7. Informes y estudios empíricos

**ASOCIACIÓN AMERICANA DE ESCUELAS DE DERECHO**, *Impact Report on Experiential Learning*, Nueva York, 2024.

**LEXPRACTICUM CONSORTIUM**, *Active Learning in Legal Education: Cross-National Evidence*, Bruselas, 2023.

**MCKINSEY & COMPANY**, *ROI Analysis of Technology Investments in Higher Education*, Londres, 2023.



# La enseñanza del Derecho en la cuarta revolución industrial: adaptación a una nueva realidad

Teaching law in the fourth industrial revolution: adapting to a new reality

**Rosa Pla Almendros**

Contratada predoctoral FPU en el Departamento de Derecho Internacional  
«Adolfo Miaja de la Muela» de la Universitat de València  
*rosa.pla@uv.es*

## SUMARIO:

- I. Introducción
- II. La llamativa ausencia de una asignatura de derecho digital
- III. Una propuesta de nueva asignatura
  - 3.1. Título de la asignatura
  - 3.2. Contenido de la asignatura
  - 3.3. Obligatoriedad
  - 3.4. El curso en que debe incorporarse
  - 3.5. Modalidad de examen
- IV. Mejoras previsibles
  - 4.1. Para el alumnado
  - 4.2. Para el profesorado
- V. Conclusiones
- VI. Bibliografía

**RESUMEN:** Una de las críticas comúnmente vertidas frente a la enseñanza jurídica universitaria es su falta de adaptación a la realidad práctica, especialmente a la luz de la Cuarta Revolución Industrial. Esta ha representado un desarrollo tecnológico que ha incidido notoriamente en el contenido del Derecho, desembocando en la creación de una nueva disciplina jurídica: el «Derecho digital». Esta nueva rama del ordenamiento jurídico, que estudia la regulación del avance tecnológico, ha devenido crucial en la formación actual de los estudiantes universitarios y en las exigencias del mercado laboral. Sin embargo, a diferencia de los Másteres de especialización, los planes de estudio del Grado en Derecho de las universidades públicas españolas todavía no incluyen el Derecho digital como una nueva asignatura. A través de la presente contribución, se justifica la necesidad imperiosa de incorporarla a la formación universitaria básica, y se exploran los interrogantes que suscita y las mejoras que puede acarrear.

**ABSTRACT:** One of the criticisms commonly voiced against university legal education is its lack of adaptation to practical reality, especially in the light of the Fourth Industrial Revolution. This has represented a technological development that has had a significant impact on the content of law, leading to the creation of a new legal discipline: 'Digital Law'. This new branch of law, which studies the regulation of technological progress, has become crucial in the current training of university students and in the demands of the labour market. However, unlike the specialised Master's degrees, the curricula of the Bachelor's Degree in Law at Spanish public universities do not yet include Digital Law as a new subject. This contribution justifies the imperative need to incorporate it into basic university training and explores the questions it raises and the improvements it can bring about.

**PALABRAS CLAVE:** Derecho digital, desarrollo tecnológico, Grado en Derecho, plan de estudios, universidad.

**KEYWORDS:** Digital law, technological development, Bachelor of Law, curriculum, university.

## I. Introducción

Nadie duda de que las universidades españolas ofrecen innumerables beneficios y oportunidades, si bien las estadísticas muestran claramente que está cada vez más desligada de la realidad práctica. A este respecto, tres de cada cuatro estudiantes consideran que la universidad no los prepara para el mundo laboral<sup>1</sup>, un 69 % de la sociedad española opina que «la universidad es demasiado teórica y poco práctica»<sup>2</sup>, y los más jóvenes cuentan con dudas significativas sobre la capacidad de esta institución para dar respuesta a los retos sociales que enfrenta la sociedad actual<sup>3</sup>.

Así, en contra de la opinión de algunos autores, que consideran que la formación jurídica universitaria está evolucionando hacia un mayor practicismo<sup>4</sup>, comúnmente se dice que las universidades españolas están pensadas para preparar a académicos, jueces y otros funcionarios, pero no a abogados ni profesionales del mundo privado<sup>5</sup>. Este enfoque se critica porque, precisamente, uno de los objetivos del famoso Plan Bolonia era acercar

1 <https://www.infocop.es/falta-de-practicas-reales-y-de-preparacion-laboral-principales-carencias-de-la-formacion-universitaria-segun-el-alumnado/>, último acceso el 28 de junio de 2025.

2 [https://www.eldebate.com/educacion/20230523/demasiado-teorica-poco-practica-universidad\\_116329.html](https://www.eldebate.com/educacion/20230523/demasiado-teorica-poco-practica-universidad_116329.html), último acceso el 28 de junio de 2025.

3 <https://exitoeeducativo.net/el-70-de-ciudadanos-ven-muy-teorica-y-poco-practica-la-ensenanza-universitaria/>, último acceso el 28 de junio de 2025.

4 <https://www.abogacia.es/publicaciones/blogs/blog-de-innovacion-legal/grado-en-derecho-2030-adaptacion-de-la-formacion-juridica-a-la-revolucion-digital/>, último acceso el 28 de junio de 2025.

5 ATIENZA, S. «The evolution of Legal Education in Spain», en *Journal of Legal Education*, vol. 61, núm. 3, 2012, págs. 468-478, pág. 475.

al alumno que termina su carrera universitaria al mercado laboral<sup>6</sup>. En consecuencia, tanto los poderes judicial y ejecutivo como la sociedad civil están demandando un cambio de rumbo del planteamiento y de los planes de estudio del Grado en Derecho.

En particular, aquellos advierten sobre la necesidad de superar ciertos obstáculos que repercuten negativamente en la enseñanza universitaria del Derecho, convirtiéndola en desfasada y dificultando su aplicabilidad práctica. Sin ánimo exhaustivo, algunos de los impedimentos que más se critican se detallan a continuación, si bien estos deben añadirse a una larga lista de ejemplos que ilustran la insuficiente adaptación de la formación universitaria a la realidad práctica.

En primer lugar, la manera de enseñar de las universidades españolas, basadas en las clásicas lecciones magistrales —que aunque se pretendía poco han cambiado tras el Plan Bolonia— potencia la memorística de los estudiantes, pero no sus capacidades orales ni de comunicación ni razonamiento<sup>7</sup>, que deberían ser reforzadas mediante otro tipo de actividades, como las simulaciones de juicios, las clínicas jurídicas o las ligas de debate. Estas juegan un papel importante en universidades extranjeras, mientras que en las universidades españolas guardan un rol residual.

En segundo lugar, se denuncia que la enseñanza universitaria, organizada por asignaturas, adopte un enfoque compartimentado. Es decir, las distintas materias se enseñan por separado, como si fueran compartimentos estancos, y sin ponerse en relación unas con otras. Por el contrario, en la práctica profesional los juristas se enfrentan a supuestos en los que las cuestiones jurídicas entrelazan contenidos de las diferentes asignaturas, sin distinción.

En tercer lugar, tampoco las universidades españolas preparan a sus estudiantes para actuar adecuadamente a nivel internacional. En un mundo cada vez más globalizado como el actual, los abogados necesitarán contactar con otros profesionales extranjeros acceder a documentos en otros países o, como mínimo, leer doctrina extranjera<sup>8</sup>. Sin embargo, en los planes de estudio de los Grados en Derecho de los centros españoles ni siquiera se imparte la asignatura de *Legal English*, por no hablar de otros idiomas. Aquellos estudiantes que quieran cursar esta materia han de hacerlo fuera de la universidad.

En cuarto lugar, y siguiendo con el asunto de las materias impartidas, tampoco los planes de estudio prestan atención a aquellas temáticas que, pese a novedosas, tienen una incidencia significativa en el ámbito jurídico actual. Es el caso del arbitraje de inversiones, de la bioética, de las nuevas tecnologías o incluso de las culturas indígenas<sup>9</sup>. En

6 DÍEZ ESTELLA, F. y DE PRADA RODRÍGUEZ, M., «La formación en competencias: ¿preparan las facultades de derecho a los futuros abogados?», en *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013, obra colectiva, editor J. García Anón, Unitat d'Innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València, Valencia, 2013, págs. 1257-1288, pág. 1258. Accesible en línea en: [www.uv.es/innodret/pub/2013actas\\_congreso.pdf](http://www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf), último acceso el 28 de junio de 2025.

7 ATIENZA, S., «The evolution of Legal Education in Spain», *op.cit.*, pág. 472.

8 Ídem, pág. 471.

9 SMITH, M., «Technology Law in Legal Education: Recognising the Importance of the Field», en *Legal Education Review*, vol. 32, núm. 1, 2022, págs. 19-36, pág. 19.

efecto, los estudiantes finalizan sus enseñanzas universitarias sin ni siquiera saber que el Derecho juega un rol importante en aquellos asuntos.

Y, por último, la Cuarta Revolución Industrial<sup>10</sup> también ha jugado un papel crucial en este sentido. Esta revolución ha permeado en nuestra vida cotidiana<sup>11</sup> e incide en la manera en que compramos, viajamos, nos entretenemos y nos relacionamos<sup>12</sup>, pero también en las enseñanzas jurídicas profesionales de los últimos años. En particular, el desarrollo tecnológico característico de la mencionada revolución ha afectado al Grado en Derecho principalmente en un doble sentido.

De un lado, el desarrollo de las nuevas tecnologías ha permitido que tanto los estudiantes como el profesorado apliquen las TIC al recibir o impartir docencia. Por poner algún ejemplo, ahora existen muchas más vías para acceder al conocimiento a través de internet, como es el caso de las bases de datos provistas por las universidades o por las editoriales. Igualmente, esta faceta del desarrollo tecnológico es la que habilita a los estudiantes a servirse de programas de inteligencia artificial como *ChatGPT* que les hacen trabajos de forma rápida y con una redacción de mucha mayor calidad, en vez de consultar la bibliografía recomendada. En el mismo sentido, la aplicación de las TIC a la docencia es la que permite las clases a distancia o virtuales, a través de herramientas como la videoconferencia.

De hecho, debido a estos avances, los planes de estudio del Grado en Derecho y Dobles Grados relacionados han incorporado asignaturas referidas a las competencias informacionales, dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje en la realidad tecnológica actual<sup>13</sup>. En el caso de la Universitat de València, esta asignatura fue «Técnicas y habilidades jurídicas básicas»<sup>14</sup> y se introdujo a principios de la década de 2010<sup>15</sup>. Entre su

---

10 SCHWAB, K., *La cuarta Revolución Industrial*, ed. Debate, Barcelona, 4.ª ed., 2018, pág. 13.

11 Conviene poner de relieve que la relevancia de la Cuarta Revolución Industrial es notoriamente mayor que las de las Revoluciones precedentes. Frente a la Primera Revolución (máquina de vapor para mecanizar la producción), la Segunda (energía electrónica para producción en masa) y la Tercera (TIC para automatizar la producción), la Cuarta Revolución va más allá y adquiere mayor importancia que sus homólogas precedentes, no solo por la velocidad con la que transcurre, sino sobre todo por su ámbito de aplicación. Así, a diferencia de las anteriores, la Cuarta Revolución no se limita a modificar la forma de producir, sino que trasciende el ámbito industrial para integrarse en las sociedades, en las que afecta a empresas y a ciudadanos. Prueba de ello es que todo aquel que queda al margen de las nuevas tecnologías se considera prácticamente analfabeto, ya que su uso y conocimiento resultan ahora imperativos para trabajar, aprender, socializar, comprar y acceder a servicios como la sanidad o la cultura.

12 Comunicación de la Comisión, de 19 de febrero de 2020, Configurar el futuro digital de Europa, COM (2020) 67 final, pág. 2.

13 GARCÍA AÑÓN, J., «Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho: ¿la educación jurídica clínica como elemento transformador?», en *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013*, obra colectiva, editor J. García Añón, Unitat d'Innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València, Valencia, 2013, págs. 16-44, págs. 21 y 23. Accesible en línea en: [www.uv.es/innodret/pub/2013actas\\_congreso.pdf](http://www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf), último acceso el 28 de junio de 2025.

14 <https://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/es/asignaturas-1285846094474.html?i-dA=35205&idT=1921;2025>, último acceso el 28 de junio de 2025.

15 ALTÉS TÁRREGA, J. A. y otros, «La enseñanza de "Técnicas y habilidades jurídicas básicas" en

contenido, se encuentra la búsqueda de jurisprudencia a través de bases de datos, o de referencias bibliográficas en bases de datos institucionales. Y a medida que pase el tiempo, también deberían incorporarse lecciones relacionadas con un uso eficiente, ético y responsable de las herramientas de inteligencia artificial, que son cada vez más comunes entre los estudiantes. En la misma línea, también el ministerio tiene entre sus objetivos enseñar al equipo docente a utilizar las nuevas tecnologías en sus sesiones, sobre todo tras la pandemia del COVID-19<sup>16</sup>.

De otro lado, la innovación tecnológica no solo ha desembocado en la instauración de las TIC en las aulas de Derecho, sino también ha afectado a la propia realidad que regula el Derecho, de manera que ahora el contenido sustantivo del ordenamiento jurídico también tiene un tinte digital en la rama correspondiente. Sobre este particular, el problema es que, aunque tanto el legislador europeo como el legislador español ya están emitiendo desde hace algunos años notoria normativa sobre el ámbito digital<sup>17</sup>, los Grados en Derecho de las universidades españolas, como se verá, todavía no han incorporado este tipo de contenido a su docencia.

Por el objeto de la temática que aquí nos ocupa, nos centraremos en este segundo aspecto, relativo a en la ausencia de formación universitaria en relación con el ámbito digital.

## II. La llamativa ausencia de una asignatura de derecho digital

En un escenario en que no hay día en que los ciudadanos en general y el alumnado en particular no utilicen de forma más o menos intensa las nuevas tecnologías, en el que

---

el Grado de derecho», en *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013, obra colectiva, editor J. García Añón, Unitat d'Innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València, Valencia, 2013, págs. 1163-1184, pág. 1171. Accesible en línea en: [www.uv.es/innodret/pub/2013actas\\_congreso.pdf](http://www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf), último acceso el 28 de junio de 2025.

- 16 BASILOTTA-GÓMEZ-PABLOS, V., MATARRANZ, M., CASADO-ARANDA, L. A. y OTTO, A., «Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review», en *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 19, núm. 8, 2022, págs. 1-16, págs. 2 y 3.
- 17 Desde el año 2019, cuando comenzó la primera legislatura de Ursula Von der Leyen en la Comisión Europea, la Unión no ha parado de emitir nuevos instrumentos normativos dirigidos a paliar los riesgos que pueden suscitar las nuevas tecnologías, incluyendo algunos tan variados como las adicciones entre los jóvenes, el abuso de posición dominante de las grandes tecnológicas y la consecuente falta de competencia en los mercados, la indefensión de los pequeños empresarios frente a las grandes plataformas o los daños producidos por contenidos ilícitos, los fraudes financieros o la brecha digital. Por mencionar algunas normas, las más destacadas son las denominadas «leyes digitales europeas», que incluyen los conocidos como Reglamento General de Protección de Datos (*General Data Protection Regulation*), Reglamento de Servicios Digitales (*Digital Services Act*), Reglamento de Mercados Digitales (*Digital Markets Act*), Reglamento de Inteligencia Artificial (*AI Act*), Reglamento de Gobernanza de Datos (*Data Governance Act*) y Reglamento de Datos (*Data Act*).

la normativa europea y española comienza a ser prolífica a este respecto, y en el que la práctica profesional reclaman cada vez más perfiles con conocimientos en Derecho digital, resulta aconsejable que los planes de estudios universitarios incluyan en sus planes docentes algunos apartados dedicados al estudio del entorno digital desde una perspectiva jurídica. Se trata de una exigencia totalmente imprescindible para que el conocimiento de los estudiantes sobre el mundo jurídico esté actualizado y los acerque, aunque sea de forma indirecta, a la práctica profesional.

Tal y como ha sido ampliamente defendido, lo idóneo sería incorporar una asignatura autónoma e independiente de Derecho digital en los planes de estudios del Grado en Derecho y Dobles Grados concordantes. Aunque la digitalización de la sociedad se ha visto reflejada en todas las ramas del Derecho, existe consenso en torno a la autonomía de una asignatura de Derecho digital por sí sola, que trate todos los avances de las nuevas tecnologías desde una perspectiva jurídica<sup>18</sup>. Pese a la interdisciplinariedad que por supuesto caracterizaría a esta nueva disciplina jurídica independiente, que debería tratar todos los aspectos relacionados con el Derecho de las nuevas tecnologías, tanto de Derecho público como privado, esta sería una opción mejor que la alternativa, que consistiría en incorporar los conocimientos de Derecho digital en todas y cada una de las asignaturas que componen el plan de estudios del Grado en Derecho.

Sentado lo anterior, resulta preocupante que esta materia todavía no se haya incluido en la educación universitaria. En España, existen actualmente 50 facultades de derecho de universidades públicas<sup>19</sup>, cuyos Grados en Derecho cuentan con una duración de cuatro años a tiempo completo. Igualmente, resulta común que la oferta académica del Grado se complementa con el estudio de otro Grado, como Administración y Dirección de Empresas (ADE), Ciencias Políticas o Economía. En estos casos, la duración del Doble Grado es distinta en función de la universidad, oscilando entre los cinco y seis años normalmente (p. ej. En la Universitat de València, el Doble Grado de Derecho con Administración y Dirección de Empresas se desarrolla en cinco años<sup>20</sup>, mientras que, en la Universidad de Salamanca, la duración según el plan de estudios sería de seis años<sup>21</sup>).

---

18 A este respecto, puede consultarse DELGADILLO LÓPEZ, A., «Derecho digital como asignatura final», en *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, obra colectiva, coordinadores B. Andrés Segovia, C. Pedrosa López, P. Chaparro Matamoros y C. Gómez Asensio, Colex, núm. 1, Madrid, 2023, págs. 297-308, págs. 301-303. El autor sugiere algunas de las implicaciones que conllevan las nuevas tecnologías en las ramas tradicionales del ordenamiento jurídico, incluyendo el derecho civil, derecho mercantil, derecho penal, derecho administrativo, derecho fiscal, derecho constitucional, derecho laboral, solución extrajudicial de controversias, derecho económico y propiedad intelectual.

19 Para ver una lista detallada de las universidades públicas españolas, consúltese el siguiente enlace: <https://www.ucm.es/universidades-publicas-espanolas>, último acceso el 28 de junio de 2025.

20 <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/doble-grado-administracion-direccion-empresas-ade-derecho-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847697474&p2=2>, último acceso el 28 de junio de 2025.

21 <https://www.usal.es/doble-titulacion-de-grado-en-administracion-y-direccion-de-empresas-y-en-derecho>, último acceso el 28 de junio de 2025.

De todos los Grados y Dobles Grados ofrecidos por las universidades públicas españolas anteriormente aludidas, únicamente se contempla el estudio de Derecho digital —o algo similar— en los estudios universitarios de Grado de una universidad pública. Es el caso de la Universidad Autónoma de Madrid, que ofrece la posibilidad de graduarse en Derecho con mención especial en Derecho digital y de las tecnologías<sup>22</sup>.

Por el contrario, la gran mayoría de universidades españolas no incorpora en su programa académico una asignatura de Derecho digital<sup>23</sup>. Por ejemplo, en el caso de la Universitat de València, no existe a nivel de Grado ninguna asignatura relacionada con el derecho en el entorno en línea. De hecho, ni siquiera constituye una de las cuarenta y dos materias de carácter optativo<sup>24</sup>.

A diferencia de lo que ocurre a nivel de Grado, sí son muchas universidades españolas las que, siguiendo la tendencia de universidades extranjeras de prestigio, han incorporado másteres de especialización dedicados total o parcialmente al estudio de las nuevas tecnologías desde una perspectiva jurídica.

A título ilustrativo, se pueden mencionar el Máster en Derecho Digital de la Universidad de Navarra<sup>25</sup>, el Título de máster de formación permanente en Derecho Digital y de la Inteligencia Artificial de la Universitat de Barcelona (UB)<sup>26</sup>, el Máster en Inteligencia Artificial y Derecho Digital de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)<sup>27</sup>, el Máster en Derecho de la sociedad Digital de la Universidad de Alicante (UA)<sup>28</sup>, el Máster en asesoría jurídica en inteligencia artificial, contratación digital y protección de datos de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)<sup>29</sup> o el Máster de Formación Permanente en LegalTech & Compliance Officer de la Universitat de València<sup>30</sup>. Junto con los anteriores, también

---

22 <https://www.uam.es/uam/derecho-mencion-digital>, último acceso el 28 de junio de 2025.

23 MARTÍNEZ PÉREZ, O., y GARCÍA HEVIA, S., «Desafíos del diseño de los contenidos de las asignaturas de la carrera de derecho: hacia el abogado hipermoderno» en *European Public and Social Innovation Review*, vol. 10, núm. 1, 2025, págs. 1-16, pág. 13.

24 A título de ejemplo, se pueden mencionar algunas asignaturas optativas como Derechos Humanos, Derecho Electoral, Derecho Constitucional Comparado, Derecho Autonómico Valenciano, Proceso Laboral o Derecho Urbanístico. Para mayor detalle sobre el listado completo, consúltese el siguiente enlace: <https://www.uv.es/uvweb/grado-derecho/es/se-estudia/plan-estudios/plan-estudios/grado-derecho-1285916629408/Titulacio.html?i-d=1285847455682&p2=2>, último acceso el 28 de junio de 2025.

25 <https://en.unav.edu/web/masters-degree-in-digital-law>, último acceso el 28 de junio de 2025.

26 <https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/masterpropio-202312161>, último acceso el 28 de junio de 2025.

27 [https://www.uab.cat/web/postgrado/master-en-inteligencia-artificial-y-derecho-digital/informacion-general-1206597472083.html?param1=4896\\_es/](https://www.uab.cat/web/postgrado/master-en-inteligencia-artificial-y-derecho-digital/informacion-general-1206597472083.html?param1=4896_es/), último acceso el 28 de junio de 2025.

28 <https://masterderechodigitalua.es/>, último acceso el 28 de junio de 2025.

29 [https://www.uam.es/CentroFormacionContinua/nuevo\\_MFP\\_Contrataci%C3%B3n\\_Digital\\_Inteligencia\\_Artificial/1446845061796.htm?language=es\\_ES&nDept=5&pid=1446755564845&pid-Dept=1446778862287](https://www.uam.es/CentroFormacionContinua/nuevo_MFP_Contrataci%C3%B3n_Digital_Inteligencia_Artificial/1446845061796.htm?language=es_ES&nDept=5&pid=1446755564845&pid-Dept=1446778862287), último acceso el 28 de junio de 2025.

30 <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-postgrado/titulos-propios-postgrado/oferta-titulos-propios/titulo-propio-uv-1286006703791.html?p5=25231040>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

pueden mencionarse ejemplos de las universidades a distancia, como el Máster de Derecho Digital de la Universidad Española a Distancia (UNED)<sup>31</sup>.

Aunque la impartición del Derecho digital en las enseñanzas de postgrado constituye un paso adelante, no resulta del todo satisfactorio mientras el programa académico de Grado se mantenga intacto. A este respecto debe traerse a colación el hecho de que cada vez son menos los estudiantes que deciden iniciar un Máster de especialización. La mayoría opta directamente por el Máster de la Abogacía —el habilitante para ejercer— y, a mayor abundamiento, aquellos que finalmente sí deciden estudiar un máster de especialización, se quejan de que reciben las mismas clases y el mismo contenido que a nivel de Grado, provocando que todavía sea menor la ilusión por estudiar un Máster. La consecuencia es que la vasta mayoría de alumnos ni se embarcan en un Máster de especialización, ni mucho menos de Derecho de las nuevas tecnologías, por lo que no reciben formación a este respecto, lo cual resulta inadmisibles por los argumentos más arriba expuestos.

Se han barajado distintos motivos por los que este tipo de conocimientos jurídicos digitales todavía no se han incorporado en el plan de estudios del Grado en Derecho de las distintas universidades españolas. Así, se argumenta que la profesión jurídica es de carácter marcadamente tradicional, y también lo es su docencia, razón por la que su contenido no avanza al mismo tiempo que la realidad social. En paralelo, incluso se ha defendido que los profesores de Derecho no tendrían las capacidades adecuadas para enseñar una asignatura relacionada con el Derecho de las nuevas tecnologías.

Cualquiera que sea el motivo que explique esta llamativa ausencia, paliarla se ha convertido en una urgente necesidad para actualizar la formación jurídica del estudiantado y adaptarla a una realidad social globalizada marcada por la Cuarta Revolución Industrial y en la que el empleo de las nuevas tecnologías ha devenido indiscutible.

### III. Una propuesta de nueva asignatura

A la luz de todo lo anterior, la necesidad de mejorar la formación de los estudiantes universitarios ha devenido imprescindible, y uno de los asuntos pendientes es mejorar su formación en Derecho digital. Desde la enseñanza universitaria, la manera más factible de suplir esta notable carencia sería crear una asignatura dedicada a dicho fin: estudiar el Derecho relativo al entorno en línea.

Bajo dicho propósito, deben discutirse ciertas cuestiones que sería necesario abordar para introducir una asignatura como esta en los planes de estudios del Grado en Derecho en una universidad española. Estas cuestiones son de lo más diverso, e incluyen algunas como la forma de evaluación continua, la puntuación, la metodología docente, la preparación requerida para el profesor o profesora que impartirá la asignatura, la distribución horaria, el carácter semestral o anual de la asignatura, el número de grupos en que se imparte, el carácter presencial o virtual de las sesiones, la lengua en que deben impartirse, etc.

31 <https://www.uned.es/universidad/facultades/departamentos/derecho-administrativo/docencia/master-derecho-digital.html>, último acceso el 28 de junio de 2025.

En este caso, no es posible abordar todas ellas, por dos motivos. Primero, porque no se cuenta con el espacio necesario para ello, y segundo, porque muchas de ellas dependen de la universidad española en la que se deba implantar la asignatura.

Así ocurre, por ejemplo, con relación a la presencialidad (o no) de las clases, que dependerá del tipo de universidad (a distancia o no), o a la lengua en que se impartirá la docencia, que también podrá variar en función de la Comunidad Autónoma en que radique la universidad. Por ejemplo, la Comunitat Valenciana tiene como lenguas oficiales el castellano y también el valenciano, de modo que la asignatura debería impartirse, como mínimo, en estas dos lenguas. Y lo mismo ocurriría con otras comunidades como Cataluña, Galicia o el País Vasco, que deberían ofrecerla en catalán, gallego y euskera, respectivamente.

Por estos motivos, las siguientes líneas se limitarán a prestar atención tan solo a algunas de las cuestiones que suscita la instauración de la nueva asignatura, que son las que se consideran de mayor relevancia.

### 3.1. Título de la asignatura

Como es natural, la primera cuestión que surge tiene que ver con el nombre oficial que se le daría a la asignatura. A este respecto, en la doctrina se han barajado diversos términos con significados distintos.

En primer lugar, se ha hablado de «derecho informático» o «derecho de la informática», que haría referencia a la rama del ordenamiento jurídico compuesta por las regulaciones de las nuevas tecnologías de la información (informática) y la comunicación (telemática)<sup>32</sup>.

En segundo lugar, conforme ha ido avanzando el desarrollo tecnológico, se han traído a colación las expresiones de «derecho de internet», «derecho del ciberespacio» o «ciberderecho». El problema es que estas categorías, alejadas del principio de neutralidad, no permitían englobar aquellas novedades jurídicas que vayan más allá de internet<sup>33</sup>.

Y, por último, más recientemente algunas voces doctrinales han sugerido la terminología de «derecho digital». La idea subyacente es que la sociedad actual es una sociedad «digital» en el sentido de que todo lo que nos rodea merece esta connotación, y todo ello sería englobado en esta expresión de Derecho digital.

De todos los anteriores, parece que la nomenclatura más correcta sería la de «Derecho digital». Su significado es, en la actualidad, el más preciso y adaptable a los cambios. Igualmente, este argumento se ve reforzado por el hecho de que este título sea el que más frecuentemente emplean las universidades españolas para calificar a los Másteres de especialización que, precisamente, abordan esta materia, tal y como se desprende de lo expuesto con anterioridad.

---

32 BARRIO ANDRÉS, M., *Manual de Derecho Digital*, Tirant lo Blanch, Valencia, 3.<sup>a</sup> ed., 2024, pág. 38.

33 *Ídem*, pág. 41.

### 3.2. Contenido de la asignatura

Las nuevas tecnologías han incidido en todas las ramas del derecho: desde los fraudes informáticos del derecho penal, hasta los procedimientos electrónicos frente a la Administración, pasando por los contratos de consumo entre particulares y plataformas en línea. Esta transversalidad es propia y característica del Derecho digital y, aunque se justificó que esta debe ser una disciplina jurídica independiente y autónoma, aquel carácter transversal provoca que la asignatura deba abarcar cuestiones tanto de derecho público como de derecho privado.

Así las cosas, algunas voces doctrinales han sugerido que los campos a los que afecta el derecho del entorno digital pueden clasificarse en diez grupos, a saber: regulación de las tecnologías, protección de datos y privacidad, transacciones entre empresas, justicia criminal, sanidad, ciberseguridad, derecho de las comunicaciones, propiedad intelectual, inteligencia artificial y perspectivas internacionales, que explicarían como se responde a los retos jurídicos desde las distintas partes del mundo<sup>34</sup>. Sin embargo, a esta clasificación deberían añadirse también otros ámbitos, como la administración pública electrónica.

Sin duda, la situación idónea sería abarcar tanto contenido en la asignatura como sea posible, pero uno ha de ser realista y aceptar que a nivel de Grado no hay tiempo para ofrecer todo este contenido a los estudiantes. En consecuencia, deberían descartarse aquellos contenidos que estén más alejados del núcleo de internet, como la administración pública electrónica, la competencia desleal, la defensa de la competencia, el *health-care*, la robótica, los criptoactivos o el *legal tech*<sup>35</sup>.

Sensu contrario, la asignatura debería abordar aquellos contenidos directamente conectados con internet, como serían la protección de datos, los servicios digitales, la contratación con plataformas o la gobernanza de internet. Así se optaría por un concepto más «restringido» del Derecho digital. El resto de las materias no serían abordadas en profundidad, si bien sí convendría exponer en una unidad inicial la transversalidad propia de esta asignatura, como mínimo a modo introductorio.

Sin perjuicio de lo expuesto, no debe perderse de vista que el desarrollo tecnológico, así como su regulación, gozan de un carácter notoriamente dinámico, de modo que el contenido ofrecido podría y/o debería actualizarse conforme vaya cambiando y avanzando la realidad tecnológica.

### 3.3. Obligatoriedad

Resulta habitual que asignaturas que abordan temas más específicos como el Derecho marítimo, el Derecho de propiedad intelectual e industrial o el Derecho de empresa tengan un carácter optativo, pues no se consideran esenciales para la formación básica del alumnado. Lo mismo ocurre con las materias más emergentes (p. ej. Derecho del

34 Para más detalle, SMITH, M., «Technology Law in Legal Education: Recognising the Importance of the Field», *op.cit.*, págs. 29-30.

35 BARRIO ANDRÉS, M., *Manual de Derecho Digital*, *op.cit.*, págs. 45-46.

medio ambiente) o las asignaturas de contenido más variable, que suelen ser asignaturas optativas para ganar mayor flexibilidad en caso de que su oferta deba variar de un año a otro. Por estas razones, podría pensarse que el Derecho digital debe ser una asignatura optativa. Serían los alumnos los que, por unos motivos u otros, decidirían si escoger cursar la materia.

Hace unos años, incluso hasta antes de la pandemia del COVID-19, estos argumentos podrían justificarse. Sin embargo, en la sociedad actual es inconcebible que el Derecho de las nuevas tecnologías no forme parte de la formación básica de un jurista. Vivimos en una realidad en la que de modo más o menos directo todos los profesionales de la práctica jurídica se relacionarán con normas del mundo digital: asesoramiento a clientes que quieren conocer la protección jurídica de los contenidos que publican en internet, a otros que quieren defenderse frente a comentarios difamatorios, empresas que necesitan cumplir con las políticas de privacidad, otras que tienen problemas con sus contratos de comercio electrónico, otras que se ven afectadas por delitos informáticos que les hacen perder miles de euros, otros que quieren saber el destino del llamado patrimonio «digital», etc.

Es decir, el Derecho digital no es una asignatura más que pueda excluirse de la formación de un jurista sin que repercuta en su formación. Su carácter transversal provoca que, con independencia de la rama jurídica a la que se dedique profesionalmente cada uno, todos vayan a lidiar en algún momento con algún aspecto del Derecho digital.

Por lo expuesto, la asignatura no puede contar con un carácter optativo, sino necesariamente obligatorio. Todos los estudiantes deben estudiar el Derecho digital<sup>36</sup>, de la misma manera que estudian Derecho civil, mercantil o penal como áreas fundamentales en su educación superior.

### 3.4. El curso en que debe incorporarse

La transversalidad propia del Derecho digital es símbolo de que sus estudiantes necesitan conocer el funcionamiento y las bases de todas las ramas del ordenamiento jurídico para poder estudiar los problemas que estas suscitan trasladados al ámbito digital. Es decir, solo cuando el alumnado conozca los cimientos del Derecho civil, mercantil, penal, laboral y administrativo —por poner algunos ejemplos—, podrá comprender la problemática que estas ramas suscitan en el entorno en línea.

En virtud de lo anterior, la asignatura de Derecho digital debería incorporarse en el último curso del Grado en Derecho y de los Dobles Grados que lo incluyan. Solo en ese momento los estudiantes tendrán la capacidad para entender todo su contenido, ya sea correspondiente al Derecho público (ciberdelitos, administración electrónica) o privado (contratación electrónica, protección de datos).

Es cierto, sin embargo, que ello enfrenta una fuerte problemática: al estudiarse en el último curso, muchos alumnos ya habrán escogido el área del derecho en la que quieren especializarse, reduciéndose la posibilidad de que se dediquen en su futuro profesional

---

36 SMITH, M., «Technology Law in Legal Education: Recognising the Importance of the Field», *op. cit.*, pág. 21.

al Derecho digital. No obstante, en la medida en que se afirmó que esta disciplina guarda un carácter horizontal, cualquiera que sea la disciplina elegida inicialmente por el futuro profesional, probablemente tendrá más tarde la oportunidad de conocer su conexión con el entorno en línea, siendo más factible que aborden la regulación correspondiente.

### 3.5. Modalidad de examen

El último de los interrogantes que se abarcará requiere evaluar la modalidad de examen más conveniente, el cual, por supuesto, será la prueba principal de la calificación final de la asignatura, sin perjuicio de la puntuación que debe otorgarse a la parte de evaluación continua.

A este respecto, la practicidad del Derecho digital constituye una realidad. No solo en la realidad los estudiantes tendrán que enfrentarse a supuestos prácticos, sino que además estos han experimentado mucho antes esta utilidad práctica de las tecnologías que su regulación. Esto es, en la mayoría de asignaturas del Grado en Derecho, ocurre que los estudiantes muchas veces se ven obligados a estudiar instituciones jurídicas teóricas sin haberlas experimentado la mayoría de las veces con carácter previo y, por tanto, debiendo imaginarlas (p. ej. piénsese en las figuras de la servidumbre o del usufructo en Derecho civil, o de las sociedades en Derecho mercantil, o en el Impuesto sobre sociedades en Derecho tributario, o incluso en un contrato de trabajo en Derecho laboral).

A diferencia de lo que ocurre con esas otras áreas del Derecho, el caso del Derecho digital es singularmente distinto. Antes de empezar la asignatura, los estudiantes suelen haber experimentado muchos de los supuestos que cubre en primera persona. Todos han celebrado contratos privados con las grandes plataformas en línea, también han aceptado las políticas de privacidad de las empresas, se han relacionado electrónicamente con la Administración y han tenido que descargarse programas de antivirus para evitar ciberataques.

Este carácter eminentemente práctico de la asignatura aconseja que como mínimo una parte del examen esté formado por casos prácticos. Ahora bien, ello no quiere decir que los conocimientos teóricos pierdan importancia, pues siguen siendo relevantes para comprender las bases y el funcionamiento de la asignatura. El conocimiento teórico resulta imprescindible para saber, comprender y analizar críticamente los casos prácticos que se presentan en la realidad. De hecho, este tipo de conocimientos —y tal vez no tanto los prácticos— son los que en todo caso espera el mercado laboral de los estudiantes<sup>37</sup>. Por ello, sería oportuno añadir una parte teórica a la práctica, conformando así un examen completo que evaluaría todo tipo de competencias adquiridas por el estudiantado.

---

37 Que las empresas del mercado laboral asuman que los profesionales jurídicos recién graduados cuentan con ciertos conocimientos teóricos y no tanto prácticos puede obedecer a las críticas que tradicionalmente han perseguido a la universidad y que son precisamente las que aquí se tratan de abordar: la falta de adaptación a la práctica. Sin embargo, al mismo tiempo conviene admitir que tal vez esta postura no es tan descabellada, pues, hasta la instauración del Plan Bolonia, las sesiones presenciales de la enseñanza universitaria se reducían a lecciones magistrales que poco o nada tenían que ver con la realidad práctica.

## IV. Mejoras previsibles

La incorporación de una asignatura de Derecho digital en los planes de estudios del Grado en Derecho y de los Dobles Grados relacionados ofrecidos por las universidades españolas redundaría de manera clara en beneficio de los estudiantes que reciban la asignatura y futuros profesionales. Sin embargo, las ventajas de esta materia también podrían extenderse a otros colectivos como el profesorado. Así las cosas, a continuación, se abordarán los resultados que se esperarían de la incorporación de esta nueva asignatura para dos grupos: el estudiantado y el profesorado.

### 4.1. Para el alumnado

Se supone que, tras cursar y superar la asignatura de Derecho digital, los estudiantes deberían acumular un conjunto de competencias, tanto básicas como específicas. Estas deberían detallarse en la Guía docente de cada una de las universidades, que serán diferentes unas de otras, aunque la asignatura sea equivalente o incluso la misma. En consecuencia, aquí tan solo se formularán de manera preliminar y orientativa.

Con respecto a las competencias básicas, los alumnos deberían ser capaces de comprender la terminología y los fundamentos del Derecho digital, siendo capaces de emplearlos tanto en la teoría como en los casos reales de la práctica jurídica. Asimismo, los estudiantes deberán ser capaces de analizar e identificar los desafíos que suscita el desarrollo del entorno en línea para el mundo jurídico. También deberán ser capaces de poner en duda la eficacia de la respuesta que el Derecho otorga a la realidad actual, así como de evaluar su impacto jurídico. Por último, la nueva asignatura, que demuestra el carácter cambiante de la realidad, debería también reforzar la capacidad de adaptación de los estudiantes ante los devenires del desarrollo tecnológico.

En cuanto a las competencias específicas, la materia de Derecho digital debería ser suficiente a fin de introducir a los estudiantes en el impacto de las nuevas tecnologías en el contenido del Derecho. En cualquier caso, el alumnado deberá identificar y conocer la regulación a nivel nacional, europeo e internacional en relación con todas aquellas temáticas que se incluyan en el plan de estudios de la asignatura: protección de datos, propiedad intelectual, ciberseguridad, plataformas en línea, contratación electrónica, etc. Los estudiantes deberán ser capaces de articular y aplicar todo el conjunto de normas que rodea estos aspectos, que a día de hoy provienen fundamentalmente de las instituciones europeas. Por ejemplo, se puede citar el Reglamento General de Protección de Datos en materia de protección de datos<sup>38</sup>, el Reglamento de Servicios Digitales<sup>39</sup> y el Reglamento

38 Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos), *DO núm. L 119, de 04 de mayo de 2016*

39 Reglamento (UE) 2022/2065 del Parlamento Europeo y del Consejo de 19 de octubre de 2022 relativo a un mercado único de servicios digitales y por el que se modifica la Directiva 2000/31/CE (Reglamento de Servicios Digitales), *DO núm. L 277 de 27 de octubre de 2022*

de Mercados Digitales<sup>40</sup> en materia de plataformas en línea y contratación electrónica, la Directiva de Copyright en materia de propiedad intelectual<sup>41</sup>, el Reglamento de Inteligencia Artificial<sup>42</sup> o la Directiva NIS 2 en materia de ciberseguridad<sup>43</sup>, por citar algunos. Sin embargo, el enfoque principalmente europeo de la asignatura no impediría que los estudiantes adquirieran una panorámica general sobre los planteamientos tan distintos del que parten los distintos países a la hora de abordar la regulación tecnológica<sup>44</sup>.

Al final, el resultado práctico de la adquisición de todas las competencias anteriores se traduciría en una mejor capacidad de los estudiantes para dar respuesta a las demandas actuales. Su preparación se vería favorecida, de modo que se incrementarían sus salidas profesionales —y la calidad de las mismas— en todo tipo de empresa: tecnológicas, de inversión en criptomonedas, de asesoramiento, de *compliance*, o despachos de abogados dedicados a la protección de datos o a la propiedad intelectual.

## 4.2. Para el profesorado

Incorporar en los planes de estudio una nueva asignatura de Derecho digital repercutiría también positivamente en la formación del profesorado. Lo primero que hay que aclarar a este respecto es que no es lo mismo aplicar el uso de las nuevas tecnologías al impartir las sesiones docentes que enseñar el derecho de las nuevas tecnologías como parte de su contenido.

---

40 Reglamento (UE) 2022/1925 del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de septiembre de 2022 sobre mercados disputables y equitativos en el sector digital y por el que se modifican las Directivas (UE) 2019/1937 y (UE) 2020/1828 (Reglamento de Mercados Digitales). *DO núm. L 265 de 12 de octubre de 2022*

41 Directiva (UE) 2019/790 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de abril de 2019, sobre los derechos de autor y derechos afines en el mercado único digital y por la que se modifican las Directivas 96/9/CE y 2001/29/CE. *DO núm. L 130, de 17 de mayo de 2019*.

42 Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo de 13 de junio de 2024 por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial y por el que se modifican los Reglamentos (CE) n.º 300/2008, (UE) n.º 167/2013, (UE) n.º 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 y (UE) 2019/2144 y las Directivas 2014/90/UE, (UE) 2016/797 y (UE) 2020/1828 (Reglamento de Inteligencia Artificial). *DO núm. L 2024/1689, de 12 de julio de 2024*

43 Directiva (UE) 2022/2555 del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de diciembre de 2022 relativa a las medidas destinadas a garantizar un elevado nivel común de ciberseguridad en toda la Unión, por la que se modifican el Reglamento (UE) n.º 910/2014 y la Directiva (UE) 2018/1972 y por la que se deroga la Directiva (UE) 2016/1148 (Directiva SRI 2) (Texto pertinente a efectos del EEE). *DO núm. L 333, de 27 de diciembre de 2022*.

44 A este respecto, resulta útil consultar la obra de BRADFORD, A. y PETERSON, N., *Digital empires: the global battle to regulate technology*, Tantor Media Inc, Old Saybrook, 2024, quienes distinguen perfectamente entre los enfoques jurídicos que Estados Unidos, China y la Unión emplean para abordar los retos tecnológicos. En pocas palabras, Estados Unidos defiende la ausencia de regulación en internet (neoliberalismo digital o *market-based approach*); China sigue una estrategia basada en la hegemonía estatal (*state-based approach*) y, por su parte, la Unión Europea recientemente ha cambiado de enfoque regulatorio de internet y ha pasado a emitir toda aquella regulación digital necesaria para potenciar el crecimiento económico mientras se defienden los derechos y valores fundamentales europeos.

Ya se dijo que es importante que los docentes sepan cómo emplear las TIC en su metodología docente, no solo para incrementar la flexibilidad de la docencia en situaciones excepcionales que lo requieran (p. ej. Riadas como la DANA en Valencia, o pandemias como el COVID-19), sino también para aportar dinamismo a sus clases. Los alumnos, pero también los profesores deben actualizarse<sup>45</sup>. A este respecto, pueden servirse de mejores presentaciones de *powerpoint*, y al mismo tiempo introducir actividades nuevas como los *kahoots*. Ya hubo ocasión de apuntar, de hecho, que uno de los principales objetivos del Ministerio de Educación es que el personal docente refuerce sus competencias informacionales.

En relación con lo anterior, también conviene dejar claro que la llegada de las nuevas tecnologías, por el momento, no va a hacer desaparecer la función de los docentes. Ahora bien, sí es probable que cambie y deba adaptarse al nuevo contexto<sup>46</sup>.

Sin perjuicio de lo anterior, nuestro foco de estudio en este caso no se ha centrado en el uso de las nuevas tecnologías, sino en el estudio de su impacto en la enseñanza del Derecho. En este sentido, se ha criticado que, por lo general, los docentes no cuentan con los conocimientos necesarios para impartir una asignatura de Derecho digital, y se argumenta que esta ha sido una de las razones por las que esta disciplina todavía no forma parte de los planes de estudio<sup>47</sup>.

De ser esto cierto, la nueva asignatura obligaría a los docentes a estudiar en profundidad los fundamentos y el alcance de esta disciplina. Es cierto que no todos los profesores estudiarían la asignatura, pues probablemente lo harían solo aquellos a los que se asigne su docencia. Pero conforme avancen los años y roten los docentes encargados de la asignatura, el conocimiento de la misma se irá ampliando entre el equipo docente universitario.

A mayor abundamiento, es posible que haya profesores que hasta que no impartan la asignatura no hayan investigado nada relacionado con el Derecho digital. De esta manera, la nueva asignatura puede suscitar interrogantes entre el personal docente, que puede trasladar sus investigaciones al entorno en línea, contribuyendo a la detección de problemas en la regulación y a sus posibles soluciones.

## V. Conclusiones

La Cuarta Revolución Industrial ha cambiado por completo nuestra manera de afrontar el mundo. El desarrollo tecnológico que ha traído consigo ha permeado en el funcionamiento de la realidad social en general y de nuestras vidas cotidianas en particular. El impacto de las nuevas tecnologías sobre ellas, hasta ahora, ha sido enormemente

45 DÍEZ ESTELLA, Fernando y DE PRADA RODRÍGUEZ, Mercedes, «La formación en competencias: ¿preparan las facultades de derecho a los futuros abogados?», *op.cit.* p. 1263.

46 GARCÍA AÑÓN, J., «Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho: ¿la educación jurídica clínica como elemento transformador?», *op.cit.*, pág. 25.

47 SMITH, M., «Technology Law in Legal Education: Recognising the Importance of the Field», *op.cit.*, pp. 32.

positivo, pero también ha acarreado ciertos riesgos. Entre ellos, se pueden mencionar los ciberdelitos, los fraudes electrónicos o las adicciones de los menores y adolescentes, por poner tan solo algunos ejemplos. Y no debe olvidarse que tanto las ventajas como los inconvenientes afectan a todos los ciudadanos, sin excepción, porque todos ellos hacen uso en mayor o menor medida de las nuevas tecnologías.

Con la pretensión de aprovechar al máximo las ventajas que brinda la innovación tecnológica, así como de poner fin a los riesgos que en ocasiones pueden suscitar, los legisladores internacional, europeo y español han emitido numerosos instrumentos normativos. Y todos ellos, de forma conjunta, conforman el denominado «Derecho digital».

Dada la trascendencia de la materia, el mercado laboral está exigiendo el conocimiento de la misma entre los juristas. En particular, estas exigencias son demandadas por despachos de abogados —sobre todo por aquellos que han incorporado sus nuevos departamentos de *legal tech*—, por empresas de asesoramiento tecnológico, por *start-ups* tecnológicas, por empresas que necesitan profesionales jurídicos para ejercer como delegado de protección de datos...

A este respecto, se critica que los estudiantes universitarios actuales no están recibiendo la formación teórica que deberían en materia de Derecho digital. Ya sea por la tradicionalidad característica de los estudios de Derecho, por el insuficiente conocimiento por parte de los docentes universitarios, o por cualquier otro motivo, los planes de estudio del Grado en Derecho y de los Dobles Grados concordantes ofrecidos por las 50 universidades públicas españolas excluyen con carácter general cualquier tipo de formación en esta materia. Efectivamente, con carácter previo ha habido ocasión de comprobar que esta es una de las críticas más comúnmente vertidas frente a las enseñanzas universitarias: su falta de adaptación a la realidad práctica provoca que los alumnos no finalicen sus estudios superiores con la preparación que deberían.

A la vista de esta desconexión entre los estudios de Derecho y la realidad práctica que nos rodea, se ha justificado que los planes de Estudios deben actualizarse con urgencia para incorporar una nueva asignatura de Derecho digital. En este caso, no ha habido oportunidad para discutir las infinitas cuestiones que plantea su incorporación por primera vez a un plan de estudios. Sin embargo, de las que se han podido estudiar, parece que lo más conveniente sería que el contenido de la asignatura se restrinja a aquellos aspectos esencialmente ligados al núcleo de internet, que la asignatura sea obligatoria y se imparta en el último curso del Grado en Derecho y de los Dobles Grados concordantes, así como que el examen final combine una parte teórica con otra práctica, más adaptada a las exigencias reales que los estudiantes afrontarán al salir al mundo laboral.

Somos conscientes de la dificultad que entraña modificar un plan de estudios para incorporar una nueva asignatura. Además de tener la obligación de adoptar decisiones difíciles que requieren el consenso de múltiples partes implicadas (p. ej. Departamento(s) que se encargará(n) de la docencia o créditos que se deben asignar), la modificación del plan de estudios requiere superar numerosos y farragosos trámites burocráticos.

Sin embargo, pese a la dificultad, es una tarea que urgentemente debe acometerse. Solo si ello ocurre los alumnos de Derecho alcanzarán las competencias generales y específicas y los conocimientos necesarios para satisfacer las exigencias del mercado

laboral, mejorando su empleabilidad. Y en paralelo, puede ser una oportunidad para que los docentes universitarios adquieran también una formación sólida en la materia, que probablemente pueda extenderse a sus investigaciones, las cuales contribuirán a mejorar la calidad de los instrumentos jurídicos que se integran en el Derecho digital.

En definitiva, las universidades públicas españolas tienen ahora una buena oportunidad para actualizar los planes de estudios y evitar las críticas de aquellos que denuncian la falta de adaptación de los estudios universitarios superiores a la práctica. Es una tarea ardua y complicada, pero del todo necesaria.

## VI. Bibliografía

**ALTÉS TÁRREGA, J. A.** y otros, «La enseñanza de “Técnicas y habilidades jurídicas básicas” en el Grado de derecho», en *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013*, obra colectiva, editor J. García Añón, Unitat d'Innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València, Valencia, 2013, págs. 1163-1184. Accesible en línea en: [www.uv.es/innodret/pub/2013actas\\_congreso.pdf](http://www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf), último acceso el 28 de junio de 2025.

**ATIENZA, S.** «The evolution of Legal Education in Spain», en *Journal of Legal Education*, vol. 61, núm. 3, 2012, págs. 468-478.

**BARRIO ANDRÉS, M.**, *Manual de Derecho Digital*, Tirant lo Blanch, Valencia, 3.<sup>a</sup> ed., 2024.

**BASILOTTA-GÓMEZ-PABLOS, V., MATARRANZ, M., CASADO-ARANDA, L. A. y OTTO, A.**, «Teachers' digital competencias in higher education: a systematic literature review», en *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 19, núm. 8, 2022, págs. 1-16.

**BRADFORD, A. y PETERSON, N.**, *Digital empires: the global battle to regulate technology*, Tantor Media Inc, Old Saybrook, 2024.

**DELGADILLO LÓPEZ, A.**, «Derecho digital como asignatura final», en *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, obra colectiva, coordinadores B. Andrés Segovia, C. Pedrosa López, P. Chaparro Matamoros y C. Gómez Asensio, Colex, núm. 1, Madrid, 2023, págs. 297-308.

**DÍEZ ESTELLA, F. y DE PRADA RODRÍGUEZ, M.**, «La formación en competencias: ¿preparan las facultades de derecho a los futuros abogados?», en *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013*, obra colectiva, editor J. García Añón, Unitat d'Innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València, Valencia, 2013, págs. 1257-1288. Accesible en línea en: [www.uv.es/innodret/pub/2013actas\\_congreso.pdf](http://www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf), último acceso el 28 de junio de 2025.

**GARCÍA AÑÓN, J.**, «Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho: ¿la educación jurídica clínica como elemento transformador?», en *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013*, obra colectiva, editor J. García Añón, Unitat d'Innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València, Valencia, 2013, págs. 16-44. Accesible en línea en: [www.uv.es/innodret/pub/2013actas\\_congreso.pdf](http://www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf), último acceso el 28 de junio de 2025.

**MARTÍNEZ PÉREZ, O.**, y **GARCÍA HEVIA, S.**, «Desafíos del diseño de los contenidos de las asignaturas de la carrera de derecho: hacia el abogado hipermoderno» en *European Public and Social Innovation Review*, vol. 10, núm. 1, 2025, págs. 1-16.

**SCHWAB, K.**, *La cuarta Revolución Industrial*, ed. Debate, Barcelona, 4.<sup>a</sup> ed., 2018.

**SMITH, M.**, «Technology Law in Legal Education: Recognising the Importance of the Field», en *Legal Education Review*, vol. 32, núm. 1, 2022, págs. 19-36.

# La Inteligencia Artificial Generativa como aliada para la innovación docente y el desempeño académico

**Generative artificial intelligence as an ally for teaching innovation and academic performance**

**Alberto Benítez-Amado**

Profesor Ayudante Doctor del Dpto. de Ciencia Política y de la Administración.  
Vicedecano de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
abenitez@poli.uned.es

## **SUMARIO:**

- I. Introducción: inteligencia artificial generativa (IAG), la disrupción tecnológica de la que todo el mundo habla
- II. IAG en el contexto educativo
  - 2.1. La IAG ha llegado para quedarse: estrategias, acciones y políticas regulatorias de las universidades
- III. La IAG como tecnología facilitadora en las rutinas de trabajo del profesorado universitario: ¿el mejor asistente académico que nunca pudimos imaginar?
- IV. Uso de la IA en los estudiantes: retos, desafíos y transformación de los modelos de evaluación académica
- V. Conclusiones
- VI. Bibliografía

**RESUMEN:** El imparable desarrollo de la IA como tecnología disruptiva ha impactado fuertemente el ámbito educativo y, también, la educación superior. Algunos lo interpretan como una de las transformaciones más profundas y aceleradas que se han sucedido en los últimos tiempos en el entorno educativo. Una tendencia global imparable que está transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, por consiguiente, las formas de aprender y de enseñar.

Las universidades, como organizaciones adaptativas que son, se encuentran inmersas en sendos procesos de adaptación para poder responder eficazmente a las nuevas prácticas educativas emergidas. La IAG tiene un enorme potencial si se integra de un modo eficaz y adecuado en las distintas actividades y rutinas que desarrollan los profesores, tanto en la docencia como en la investigación.

A lo largo de este trabajo, se analizan algunas de las rutinas y tareas académicas en las que el profesorado puede tener asistencia de la IA y mejorar su desempeño académico.

También se aborda el uso que los estudiantes hacen de las herramientas basadas en IA y cómo ello ha obligado a las universidades y a los profesores a repensar las formas tradicionales de evaluación.

En definitiva, las instituciones de educación superior y los profesionales académicos deben actuar en consecuencia y de un modo proactivo para aprovechar al máximo esta tecnología, salvaguardando también la construcción de una IA ética y socialmente responsable.

**ABSTRACT:** The unstoppable development of AI as a disruptive technology has strongly impacted the field of education and, also, higher education. Some interpret it as one of the most profound and accelerated transformations that have occurred in recent times in the educational environment. An unstoppable global trend that is transforming the teaching-learning processes and, consequently, the ways of learning and teaching.

Universities, as the adaptive organizations that they are, are immersed in a process of adaptation to be able to respond effectively to the new educational practices that have emerged. IAG has enormous potential if it is integrated in an effective and adequate way in the different activities and routines developed by professors, both in teaching and research.

Throughout this paper, some of the academic routines and tasks in which faculty can be assisted by AI and improve their academic performance are analyzed. It also addresses students' use of AI-based tools and how this has forced universities and faculty to rethink traditional forms of assessment.

Ultimately, higher education institutions and academic professionals must act accordingly and in a proactive way to take full advantage of this technology, while also safeguarding the construction of ethical and socially responsible AI.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia Artificial Generativa; IA; Innovación Docente; Desempeño académico; Universidades

**KEYWORDS:** Academic Performance; AI; Generative Artificial Intelligence; Universities; Teaching Innovation

## I. Introducción: inteligencia artificial generativa (IAG), la disrupción tecnológica de la que todo el mundo habla

El imparable desarrollo de la IA (IA en adelante) como tecnología disruptiva, y su extendido uso en las distintas esferas de la sociedad<sup>1</sup> han evidenciado su enorme potencial

1 BENITEZ-AMADO, A., «Ética y valores públicos como guía de acción ante la expansión de la inteligencia artificial». *Claridades*, Vol. 16, 2. pp. 105-138, 2024.

transformador, pero también los múltiples riesgos derivados de un uso descontrolado<sup>2</sup>, lo que la literatura académica ha referido como 'el lado oscuro de la tecnología'<sup>3</sup>.

Existe cierto acuerdo entre los especialistas respecto a las distintas tensiones y alteraciones que ya se están produciendo en las formas de organización de nuestras sociedades y en sus sistemas político y económico, en los modelos de relaciones laborales, en los patrones de conducta y modos de actuación de las personas, e incluso en el orden democrático<sup>4</sup>.

En el contexto de las organizaciones públicas, durante las últimas décadas también se ha acelerado la adopción e implementación de tecnologías disruptivas como evidencia la abundante literatura académica producida recientemente<sup>5</sup>.

Así, la expansión y desarrollo de la IA como tecnología disruptiva es uno de los fenómenos más acuciantes al que estados y gobiernos de todo el mundo han de responder y actuar.

Frans Timmermans, vicepresidente de la Comisión Europea (2014-2023), lo expresó con claridad:

«Nuestras sociedades están inmersas en una revolución digital sin precedentes que afectará a todas las personas que viven en el planeta. Esta revolución viene cargada de nuevas promesas y esperanzas, pero también de nuevos riesgos y perturbaciones. [...] El mundo digital y la IA avanzan más deprisa que el debate ético sobre

---

GAWDAT, M., *La inteligencia que asusta: el futuro de la inteligencia artificial y cómo podemos salvar nuestro mundo*. Paidós, 2024.

KISSINGER, H. A.; SCHMIDT, E.; & HUTTENLOCHER, D., *La era de la inteligencia artificial y nuestro futuro humano*. Anaya, 2023.

BODEN, M., *Inteligencia Artificial*. Taurus, 2017.

- 2 INNERARITY, D., *Una teoría crítica de la inteligencia artificial*. Galaxia Gutenberg, 2025.

LASALLE, J. M. *Civilización artificial: sabiduría o sustitución: el dilema humano ante la IA*. Arpa editores, 2024.

- 3 CHENG, X., SU, L., LUO, X., BENITEZ, J., & CAI, S. The good, the bad, and the ugly: impact of analytics and artificial intelligence-enabled personal information collection on privacy and participation in ridesharing. *European Journal of Information Systems*, 31(3), 339–363, 2022.

WIRTZ, B. W., & MÜLLER, W. M. An integrated artificial intelligence framework for public management. *Public Management Review*, 21(7), 1076-1100, 2019.

- 4 MORENO, L. Y JIMÉNEZ, R. *Democracias robotizadas. Escenarios futuros en Estados Unidos y la Unión Europea*. Los libros de la Catarata, 2018.

MERCADER, J. R. *El futuro del trabajo en la era de la digitalización y la robótica*. Tirant lo Blanch, 2017.

SCHWAB, K. *La cuarta revolución industrial*. Debate, 2016.

- 5 CRIADO, I.; SANDOVAL-ALMAZÁN, R.; y GIL-GARCÍA, J. R. Artificial Intelligence and public administration: Understanding actors, governance, and policy from micro, meso, and macro perspectives. *Public Policy and Administration*, Vol. 0 (0), 1-12, 2025.

RUVALCABA-GÓMEZ, E. A. Systematic and axiological capacities in artificial intelligence applied in the public sector. *Public Policy and Administration*, 40(2), 351-371, 2023.

DE SOUSA WG, DE MELO ERP, et al. How and where is artificial intelligence in the public sector going? A literature review and research agenda. *Government Information Quarterly*, 36 (4), 2019.

WIRTZ, B. W., & MÜLLER, W. M. An integrated artificial intelligence framework for public management. *Public Management Review*, 21(7), 1076-1100, 2019.

lo que puede y debe permitirse y debemos mantener el control de esta transformación y asegurarnos de que sirva para promover nuestros valores y defender nuestro modelo social»<sup>6</sup>.

De igual forma, en marzo de 2023 un millar de científicos especialistas en IA firmaron un manifiesto público dónde reconocían que «la IA avanzada puede representar un cambio profundo en la historia de la vida humana y debería ser planificada y gestionada con cuidado (...)»<sup>7</sup>.

La cuestión principal tal y como expresa Lasalle<sup>8</sup>, es que el hecho verdaderamente diferencial de la IA como tecnología es su naturaleza finalista que va más allá del de una tecnología facilitadora «que quiere que algo se convierta en alguien», y le dota de una inteligencia estadística muy poderosa que aspira a lograr estados mentales similares a los de su creador. Con ello, lo más preocupante es su «pretensión utópica de imitar el cerebro humano para hacerlo perfecto artificialmente sin importar las consecuencias».

Todo lo anterior sitúa a la disrupción tecnológica de la IAG como uno de los grandes hitos tecnológicos de nuestra sociedad en los últimos tiempos.

## II. IAG en el contexto educativo

Dado el crecimiento exponencial que han experimentado en los últimos meses las tecnologías basadas en IAG y su adopción masiva, resulta más que evidente considerarlas como un elemento transformador de los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>9</sup>, posiblemente mayor a lo que fueron en su momento, Internet, Google, la wikipedia o, incluso, la calculadora. Para muchos, estamos ante una de las transformaciones más profundas y aceleradas que se han sucedido en los últimos tiempos en el entorno educativo.

Por ello, la integración de la IA en el contexto educativo, en su sentido más amplio, y más concretamente en el contexto de la educación superior, ha de ser interpretada como una tendencia global imparable que está transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, por consiguiente, las formas de aprender y de enseñar<sup>10</sup>. Además, el uso de la IA en el ámbito educativo ha sido tradicionalmente señalado como un pilar clave de la denominada educación 4.0.<sup>11</sup>

6 COMISIÓN EUROPEA. Comunicado de prensa: la Comisión debate sobre las consecuencias éticas y sociales de la IA (2018:1).

7 EL CONFIDENCIAL: ¿Es la IA una amenaza para la humanidad? Los expertos no se ponen de acuerdo (20/7/2023).

8 LASALLE. «Civilización artificial» (13 y ss.) cit.

9 ARROYO SAGASTA, A., BILBAO ERAÑA, A., IGLESIA GANBOA, E. D. L., ESCAÑO, C., FLORES PUGA, B., GRANÉ ORÓ, M., ... & SERRANO SÁNCHEZ, J. L., *Inteligencia artificial y educación: construyendo puentes*. Graó, 2024.

10 CHU, H. C., HWANG, G. H., TU, Y. F. Y YANG, K. H., «Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles». *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(3), 22-42, 2022.

11 SALMON, G. «May the Fourth Be with you: Creating Education 4.0». *Journal of Learning for Development*, 6(2), 95-115, 2019. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v6i2.352>

Pese a ello, las primeras reacciones que tuvieron profesores e instituciones educativas a tal disrupción tecnológica fueron ciertamente contrapuestas. Por una parte, son muchos los que se han considerado defensores y partidarios de estas tecnologías considerando que pueden contribuir a minimizar las tareas más superfluas y permitir centrarse en aquellas más importantes. Pero también otros tantos han manifestado posturas detractoras percibiendo el avance de dicha tecnología como una amenaza real a la integridad académica, al resaltar aquellas cuestiones más negativas como puede ser el uso poco ético de esta tecnología<sup>12</sup>.

Recientemente, la Fundación CyD ha publicado el estudio 'Inteligencia Artificial y Universidad: uso y percepción de la IA en el entorno universitario'<sup>13</sup> que muestra datos relevantes acerca de cómo las universidades españolas y los estudiantes emplean las herramientas de IAG, así como su percepción, valoración e inquietudes sobre éstas. La publicación recoge datos de dos encuestas<sup>14</sup>, una dirigida a responsables universitarios y otra que encuesta a estudiantes que cursan sus estudios de grado en universidades españolas.

Las conclusiones del estudio son altamente ilustrativas: según la encuesta realizada en febrero de 2025 en una muestra de 800 estudiantes universitarios de grado de universidades españolas, públicas y privadas, el 89 % de los estudiantes universitarios utiliza herramientas de IA, haciendo un uso diario el 35 % de los encuestados.

Según datos del estudio, los estudiantes usan más las herramientas de IA que los profesionales universitarios, y al parecer lo hacen sin los conocimientos necesarios o precisos, dado que solo un 34 % de los estudiantes universitarios ha recibido formación sobre IA por parte de su universidad.

El fenómeno de la inteligencia artificial aplicado al contexto educativo ha despertado, como no podía ser de otra forma, un elevado interés de investigadores y académicos procedentes de distintos campos del conocimiento que han abordado esta realidad incipiente en numerosas publicaciones científicas nacionales e internacionales<sup>15</sup>. Por citar algunos ejemplos:

12 **MOLLICK, E. R. Y MOLLICK, L.** «Why All Our Classes Suddenly Became AI Classes: Strategies for Teaching and Learning in a ChatGPT World». *Harvard Business Publishing*, 2023. <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/why-all-our-classes-suddenly-became-ai-classes>

13 **FUNDACIÓN CYD**, «Inteligencia Artificial y Universidad: uso y percepción de la IA en el entorno universitario», 2025.

14 Desde abril a junio de 2024, la Fundación CYD recopiló las respuestas de una encuesta dirigida a los profesionales de las universidades españolas que dirigen y operan en el ámbito de la transformación digital, la digitalización y/ o las nuevas tecnologías. Se obtuvo respuesta de 20 universidades (12 públicas y 8 privadas), lo que representa al 24% de los centros públicos y al 27% de los privados. La segunda encuesta, realizada a los estudiantes universitarios, fue realizada en febrero de 2025 y recoge la opinión de una muestra de 800 estudiantes universitarios de grado de universidades españolas (88% de universidades públicas y 12% de universidades privadas).

15 **CHU, HWANG, TU, y YANG**, «Roles and research trends of artificial intelligence in higher education», cit. **LÓPEZ-REGALADO, O., NÚÑEZ-ROJAS, N., LÓPEZ GIL, O. R. y SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ, J.** «El análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 70(1), 97-122, 2024. <https://doi.org/10.12795/pixelbit>.

Con relación a los posibles beneficios derivados de una utilización de la IA en el contexto docente, Holmes et al.<sup>16</sup> destacan la capacidad para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes lo que puede contribuir a mejorar los resultados educativos. Sánchez Vera & González Calatayud<sup>17</sup> (2024) analizan el uso de la IAG en la docencia y su capacidad para transformar el proceso de diseño de recursos más personalizados, al mismo tiempo que resaltan la importancia de desarrollar un pensamiento crítico en su aplicación y un enfoque pedagógico informado y responsable.

Sánchez Vera<sup>18</sup> (2024) aborda el uso de la IA por parte de los docentes, tanto en tareas profesionales como en actividades integradas en el aula. Para Hinojo-Lucena *et al.*<sup>19</sup> el principal beneficio de esta tecnología es que permite una automatización de rutinas administrativas, pedagógicas y otras labores de apoyo dentro del aula, tanto a estudiantes como a profesores.

Otros autores han centrado la atención de sus investigaciones en algunas de las limitaciones que pueden imputársele a estas tecnologías, reconociendo la necesidad de establecer marcos regulatorios sólidos que promuevan un uso ético responsable, que garanticen una implementación equitativa y que puedan reducir posibles riesgos y consecuencias negativas. Otros autores reivindican la importancia de seguir investigando y recoger evidencias empíricas<sup>20</sup> acerca del uso de la IA en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico, la creatividad o la resolución de problemas<sup>21</sup>; así como continuar reflexionando y debatiendo acerca de las implicaciones éticas y pedagógicas derivadas, y cómo todo ello afecta a la integridad de la profesión académica<sup>22</sup>.

- 16 HOLMES, W., BIALIK, M. Y FADEL, C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign, 2019.
  - 17 VERA, María del Mar Sánchez; GONZÁLEZ CALATAYUD, Víctor. «La IA generativa como copiloto en el diseño de recursos educativos». *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, , no 398, p. 12-18, 2024.
  - 18 SÁNCHEZ VERA, María del Mar. «La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado». *Educación*, vol. 60, n.º 1, p. 0033-47, 2023.
  - 19 HINOJO-LUCENA, F.-J., AZNAR-DÍAZ, I., CÁCERES-RECHE, M. P. y ROMERO-RODRÍGUEZ, J.-M. Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature. *Education Sciences*, 9(1), 1-22, 2019. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>
  - 20 BATES, T., COBO, C., MARIÑO, O. Y WHEELER, S. Can artificial intelligence transform higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 42-64, 2020. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x>
  - 21 KHOSRAVI, H., SHUM, S. B., CHEN, G., CONATI, C., TSAI, Y.-S., KAY, J., KNIGHT, S., MARTÍNEZ-MALDONADO, R., SADIQ, S. y GAŠEVIĆ, D. Explainable Artificial Intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100074, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074>
  - 22 CHATTERJEE, J. Y DETHLEFS, N. This new conversational AI model can be your friend, philosopher, and guide ... And even your worst enemy. *Patterns*, 4(1), 1-3, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2022.100676>
- LIM, W. M., GUNASEKARA, A., PALLANT, J. L., PALLANT, J. I. y PECHENKINA, E. «Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators». *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100790, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- LUCKIN, R. (2017). «Towards artificial intelligence-based assessment systems». *Nature Human Behaviour*, 1(28) <https://doi.org/10.1038/s41562-016-0028>

Por su parte, González-Calatayud *et al.*<sup>23</sup>, que elaboran una revisión sistemática de la literatura académica que ha analizado el uso de la IA en la evaluación de estudiantes, también realzan la necesidad de disponer de mayor evidencia empírica respecto a las posibilidades de la IA en la evaluación del alumnado, añadiendo además la importancia de la formación y la capacitación del profesorado en este ámbito.

También se han publicado trabajos relativos al rol que desempeña la IAG en el contexto de la investigación científica<sup>24</sup>. Por ejemplo, López-Martín<sup>25</sup> reflexiona acerca del papel que tiene esta tecnología en el ámbito de la ciencia y la producción científica, dado el enorme potencial que posee esta tecnología para mejorar los procesos de redacción, revisión y publicación de las investigaciones académicas, lo que plantea dilemas éticos y nuevas exigencias en términos de integridad, exactitud y transparencia de la investigación. En una línea similar, Lopezosa<sup>26</sup> reflexiona acerca de como la IAG puede constituir una herramienta central en los procesos de creación científica optimizando flujos de trabajo en tareas centrales del proceso editorial.

De modo similar, los congresos científicos nacionales e internacionales que se celebran en cada una de las disciplinas académicas y especialidades derivadas han dedicado sesiones especiales y paneles dedicados al análisis de este fenómeno. También, ha ocurrido así en los sucesivos congresos y eventos dedicados a la innovación docente, como es el caso del II Congreso Internacional de Innovación Docente en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas que ampara la publicación del monográfico de investigación en el que se inserta este trabajo.

## 2.1. La IAG ha llegado para quedarse: estrategias, acciones y políticas regulatorias de las universidades

Si aceptamos que la integración de la IA en el ámbito de la educación superior es una tendencia global al alza, que parece tener un carácter irrevocable, y que tiene un evidente potencial transformador para los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta pertinente preguntarnos: ¿Cómo pueden las universidades promover un uso eficaz, responsable y ético de la IAG en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la investigación?

---

23 GONZÁLEZ-CALATAYUD, V.; PRENDES-ESPINOSA, P.; ROIG-VILA, R. «Artificial Intelligence for Student Assessment: A Systematic Review». *Applied Sciences*, 11, 5467, 2021. <https://doi.org/10.3390/app11125467>

24 HERRERA, JULIÁN CÁRDENAS. «Inteligencia artificial, investigación y revisión por pares: escenarios futuros y estrategias de acción». *RES. Revista Española de Sociología*, vol. 32, no 4, p. 199, 2023.  
KOUSHA, K., & THELWALL, M. «Artificial intelligence to support publishing and peer review: A summary and review». *Learned Publishing*, 2023.  
THORP, H. H. «ChatGPT is fun, but not an author». *Science*, 379(6630), 313-313, 2023. <https://doi.org/10.1126/science.adg787>

25 LÓPEZ-MARTÍN, E. «El papel de la inteligencia artificial generativa en la publicación científica». *Educación XX1*, 27(1), pp. 9-15, 2023. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39205>

26 LOPEZOSA, Carlos. «La inteligencia artificial en los procesos editoriales de las revistas académicas: propuestas prácticas». *Infonomy*, v. 1, e23009, 2023.

Lo primero que cabe reconocer es la capacidad adaptativa de las organizaciones académicas<sup>27</sup>, y también en este caso, las universidades han visto la necesidad de adaptarse a estas nuevas prácticas educativas emergidas<sup>28</sup>.

En este sentido, una evidencia de ello es que las universidades llevan tiempo definiendo expresamente sus procesos de adopción de la IAG en procedimientos internos y a través de la elaboración y posterior publicación de documentos guías para profesores y estudiantes; recomendaciones; etc.

Ruiz-Lázaro et al.<sup>29</sup> realizan un análisis comparado de las guías de uso de IA que han elaborado las universidades españolas analizando los puntos de convergencia y divergencia de las guías que han publicado las universidades españolas. Estos documentos, normalmente elaborados por los vicerrectorados con competencias en innovación educativa, tecnología o estrategia digital, buscan proporcionar pautas, recomendaciones y/o buenas prácticas a la comunidad universitaria para una adecuada implementación de las herramientas y la tecnología basada en IA en el contexto académico.

Concretamente, ofrecen una evaluación de los contenidos de estos documentos estratégicos que conceptualizan y definen los parámetros de funcionamiento de la IA y las competencias requeridas para un uso adecuado<sup>30</sup>; establecen estrategias de implementación pedagógica relativas a la evaluación del alumnado y los feedbacks que se le proporcionan; y otros elementos regulatorios de la integridad académica<sup>31</sup> y el respeto de la propiedad intelectual; y otras cuestiones relativas a los riesgos y los desafíos derivados de la implantación de la IA en el contexto académico<sup>32</sup>.

---

27 BENÍTEZ AMADO, A. *El gobierno de las Universidades en España. Análisis comparativo, transformaciones recientes y adaptación al entorno*. 2019. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

28 BOZKURT, A., KARADENİZ, A., BANERES, D., GUERRERO-ROLDÁN, A. E. y RODRÍGUEZ, M. E. *Artificial intelligence and reflections from educational landscape: A review of AI studies in half a century*. Sustainability (Switzerland), 13(2), 1-16, 2021. <https://doi.org/10.3390/su13020800>

29 RUIZ-LÁZARO, J., REDONDO-DUARTE, S., JIMÉNEZ-GARCÍA, E., MARTÍNEZ-REQUEJO, S. y GALÁN-ÍÑIGO, A. «Análisis de las guías de uso de inteligencia artificial en educación superior: comparación entre las universidades españolas». *Bordón, Revista de Pedagogía*, 77(1), 121-153, 2025. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.110638>

30 Con relación a las diversas competencias que se identifican para promover un uso adecuado de la IA, se pone especial énfasis en el pensamiento crítico y el uso ético y responsable de la IA. Además, las guías destacan la necesidad de que los usuarios conozcan los límites de la IAG y la importancia de mantener una supervisión humana, crucial para garantizar decisiones precisas y seguras. Otras competencias incluyen la transparencia y la declaración responsable del uso de la IA para informar cuándo se ha utilizado esta tecnología, así como el respeto a la propiedad intelectual.

31 La integridad académica es otro de los temas fundamentales que mencionan Ruiz-Lázaro et al. El uso ético y responsable de la IA comprende cuestiones esenciales en el ámbito académico como la importancia de ser transparentes respecto al uso de herramientas de IA, en actividades de investigación como en las actividades de evaluación que realiza el alumnado, instando a que se informe sobre su aplicación e información clara sobre cómo ha sido el proceso creativo, cuál ha sido la aportación de la IA generativa, e incluso indicar los prompts y las herramientas utilizadas. De modo similar, se pone énfasis en cuestiones como el plagio y el uso de herramientas de detección de IA.

32 Concretamente Ruiz-Lázaro et al., mencionan el problema de la veracidad de la información y el fenómeno de las «alucinaciones» generadas por IA y toda la problemática vinculada a la IAG que

El análisis comparado que ofrecen Ruiz-Lázaro *et al.* muestra como la mayor parte de las guías de uso de IA que han elaborado las universidades tienen como destinatarios principales al profesorado (58,06 %), y también, aunque en menor medida, a los estudiantes (35,48 %). En cuanto a las cuestiones y temáticas que abordan, las cuestiones de naturaleza ética (ej. salvaguarda de la integridad académica) están presentes en el 93,55 % de las guías, siendo una de las temáticas centrales junto a todo aquello que constituye las bases para optimizar su uso y aprovechamiento.



Figura 1. Ejemplos de guías de uso de las herramientas de IAG de la UNED y de la Universidad Autónoma de Madrid. Fuente: elaboración propia.

Es decir, y si como afirmábamos antes, la capacitación y formación de profesores y estudiantes en el uso y aplicación de estas herramientas tecnológicas es una de las principales preocupaciones de los responsables universitarios y de la propia comunidad universitaria<sup>33</sup>, se hace latente dado que los usos y aplicaciones de la IA están presentes en el 87,10 % de estos documentos. En este sentido, la mayoría de las guías incluyen, además, información relativa a herramientas específicas de IA (54,84 %) e información de carácter práctico como el uso de prompts<sup>34</sup> (35,8 %), lo que resulta de enorme utilidad para quienes se inician en el uso de estas herramientas.

puede producir información falsa o inexacta; todas aquellas cuestiones relacionadas con la privacidad y la protección de datos; los sesgos presentes en estas tecnologías y en particular aquellos relacionados con desigualdades de raza, género u otras categorías; la emergencia de diferencias económicas y geográficas que pueden incrementar la brecha digital y afectar a la participación equitativa; o los problemas asociados a la sostenibilidad y el impacto ambiental de la IA.

33 La encuesta a responsables de universidades españolas de la Fundación CyD (2025) muestra como la gran mayoría de las universidades reconocen haber realizado acciones formativas en IA a sus profesores. Según dicho estudio, los temas más abordados son el impacto de esta tecnología en la educación superior, su uso en evaluaciones de los estudiantes, la generación de contenidos didácticos con el apoyo de IA, y las cuestiones de índole ética y moral. Para ello, los responsables universitarios reconocen haber contratado a expertos en IA.

Asimismo, el estudio revela que las universidades han priorizado la capacitación de sus profesionales frente a la de los estudiantes, a pesar de que todas las universidades consultadas consideran que la formación en IA es esencial para el futuro laboral de los egresados.

34 La calidad de los resultados generados por las herramientas de IA depende de la precisión

Así, y en relación a lo que Ruiz-Lázaro *et al.* denominan como «implementación pedagógica de la IA», un 64,52 % de las guías incluye recomendaciones, buenas prácticas y ejemplos específicos de prompts y herramientas, como el diseño de actividades de aprendizaje o el diseño de materiales didácticos o de programaciones docentes. También ocupan un lugar destacado las estrategias de evaluación y retroalimentación, comparando los métodos tradicionales de evaluación con los recién emergidos en el contexto de la IA; discutiendo la reformulación de los criterios de evaluación para adaptarlos al uso de la IA; o exponiendo pautas institucionales, recomendaciones prácticas y/o ejemplos de actividades de evaluación y calificación del alumnado.

Todas estas acciones requieren financiación y estar dotadas de recursos suficientes para una adecuada implementación. Uno de los problemas que tienen las universidades, especialmente aquellas de titularidad pública que cuentan con una mayor limitación de recursos, es el difícil acceso a licencias de herramientas y aplicaciones de IA para sus profesores y la imposibilidad de integrarlas en las rutinas académicas de trabajo, lo que genera evidentes desigualdades entre instituciones.

Por último, los responsables universitarios deben seguir promoviendo el debate y la conversación entre toda la comunidad universitaria para seguir reflexionando acerca de la implicación de la IA en el contexto académico y su impacto en la educación superior, lo que exige, a su vez, la creación de estructuras organizativas que posean las capacidades necesarias para la revisión y la evaluación continua de las políticas implementadas. Ello hará posible que puedan adaptarse a las innovaciones y cambios que vayan surgiendo en una tecnología en permanente transformación.

### III. La IAG como tecnología facilitadora en las rutinas de trabajo del profesorado universitario: ¿el mejor asistente académico que nunca pudimos imaginar?

Como ya se ha afirmado a lo largo del trabajo, la IAG tiene un enorme potencial si se integra de un modo eficaz y adecuado en las distintas actividades y rutinas que desarrolla el profesorado en su día a día.

Pese a la existencia de ciertos temores ciertamente infundidos y percepciones de amenaza, cabe reconocer, en primer lugar, que la IAG como tecnología complementa y facilita la labor del profesor, pero en ningún caso le sustituye. Suele utilizarse la metáfora de que 'el profesor es el piloto y la IA actúa como copiloto').

Una evidencia de la imperfección de la IA y de sus efectos limitados, y una de las primeras recomendaciones que hacen los expertos con relación al uso de esta tecnología,

---

de las instrucciones (prompts) que se introducen, siendo en opinión de los expertos en IA una cuestión fundamental para obtener el máximo aprovechamiento a esta tecnología.

es que los resultados generados por cualquier herramienta que utilice dicha tecnología deben ser considerados como un punto de partida, pese a la aparente perfección que pueda aparentar. Así, el profesorado debe evaluar siempre con rigor los resultados generados para determinar su calidad, basándose en su criterio científico y pedagógico, para evitar resultados inexactos o presentar errores.

La principal fortaleza que presentan las tecnologías basadas en IAG es que permiten la automatización de las tareas rutinarias que desarrollamos los seres humanos. En el contexto académico, los profesores se ven involucrados en un cúmulo de tareas administrativas y burocráticas que, siendo necesarias, consumen abundante tiempo que, optimizado, podría ser empleado en actividades más productivas. Estas tareas rutinarias desvían la atención de las funciones esenciales que tienen encomendadas los profesionales académicos —investigación, enseñanza efectiva, o la formación de lazos intelectuales con colegas y estudiantes—.

Lo anterior es precisamente lo que afirmaba el psicólogo educacional J. Sweller, al expresar que «la minimización de las tareas rutinarias permite un mejor enfoque en las tareas esenciales». Por ejemplo, y en el contexto académico, determinadas rutinas administrativas como la programación de reuniones, la gestión de mails, o el mantenimiento de bases de datos, pueden ser facilitadas y/o aligeradas por aplicaciones y herramientas de IA, las cuales pueden, además, manejar o asistir en la ejecución de otras tareas de bajo nivel cognitivo, lo que permite a los académicos liberar tiempo y energía mental, posibilitando una mayor concentración en tareas de alto nivel de pensamiento, la profundización de sus investigaciones y la mejora de la calidad educativa en general.

Por consiguiente, la primera fortaleza que tiene un uso profesional de la IA es, que una vez adquiridas las debidas competencias y destrezas para su uso, y los suficientes conocimientos, permite automatizar, optimizar o reducir ciertas tareas administrativas y rutinas de trabajo ahorrando tiempo y esfuerzo.

Junto a lo anterior, las herramientas de IA pueden ayudar a los profesores universitarios a mejorar sus actividades docente e investigadora e incluso ser más eficientes y productivos, y también a enriquecer la experiencia del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En lo relativo a la actividad docente, las tecnologías basadas en IAG pueden resultar muy valiosas para el profesorado en su actividad docente:

- a) En primer lugar, pueden ayudar al profesorado en el diseño de nuevos recursos docentes y de materiales didácticos en múltiples formatos y estilos de aprendizaje<sup>35</sup>.
- b) Una función de enorme utilidad es que pueden contribuir a elaborar ejemplos con fines didácticos para facilitar al alumnado la comprensión de conceptos nuevos y complejos. Pueden de esta forma ayudar al profesorado a crear ejemplos atractivos que despierten el interés de los estudiantes<sup>36</sup>.

35 SÁNCHEZ VERA, María del Mar; GONZÁLEZ CALATAYUD, Víctor González. *La IA generativa como copiloto...*, cit.

36 MOLICK, E. R., & MOLICK, L. *Using AI to implement effective teaching strategies*, cit.

- c) Otra función importante es que este tipo de tecnología puede ayudar al profesorado en las labores de atención al alumno. Se pueden utilizar, por ejemplo, herramientas y aplicaciones (e.g. chatbots/edubots) como asistentes educativos capaces de responder a consultas sencillas (cuestiones procedimentales, aspectos relativos a la planificación docente incluidos en las guías didácticas, etc.), e incluso proporcionar conocimientos teóricos básicos que pueden complementar los materiales didácticos permitiendo centrar la atención del profesorado en tareas pedagógicas más complejas.

Esto último, es lo que Cárdenas<sup>37</sup> refiere cuando atribuye a la IA una funcionalidad de 'profesor particular o tutor' que permite a los estudiantes una mayor cercanía y proximidad cuando tienen dudas.

- d) La IAG también puede ayudar al profesorado en la generación de preguntas de examen, ejercicios prácticos o casos, a partir de unos materiales didácticos dados; contribuyendo incluso a ofrecer una evaluación más exhaustiva. Pueden, por ejemplo, facilitar la elaboración de amplios bancos de preguntas sobre los contenidos didácticos que el estudiantado puede utilizar para autoevaluar su propio proceso de aprendizaje<sup>38</sup>. Así, y en el caso de las preguntas de respuesta cerrada, estas herramientas también pueden proporcionar una explicación para cada una de las opciones de respuesta —correctas o incorrectas—.
- e) Estas herramientas también ofrecen al profesorado ayuda en el diseño de actividades de simulación (roleplay) dónde los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos. Por ejemplo, herramientas de IAG pueden crear interlocutores virtuales con quienes los estudiantes pueden conversar en un entorno realista y adaptado a sus necesidades de aprendizaje. Esta funcionalidad resulta muy valiosa en la enseñanza de idiomas<sup>39</sup>.
- f) La IAG también puede contribuir a implementar estrategias pedagógicas que redunden en un mejor rendimiento académico del alumnado. Con su asistencia, los profesores pueden diseñar y personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y adaptarlos mejor al progreso de los estudiantes. De esta forma, pueden recomendarse recursos específicos o actividades con el fin de optimizar los procesos de experiencia-aprendizaje en base a las habilidades, los intereses o las necesidades del alumnado.

Si la IAG actúa como un asistente docente capaz de proporcionar valor añadido al profesorado en las distintas rutinas de trabajo derivadas de la actividad docente, también puede facilitar muchas de las tareas que comprende la actividad investigadora:

- a) Las herramientas de IAG contribuyen a la generación de contenido preliminar lo que es de gran ayuda en el proceso de investigación. La creación de resúmenes ejecutivos, la síntesis de las ideas principales o la elaboración de esquemas conceptuales aceleran la fase de conceptualización y redacción académica.

37 CÁRDENAS, J. «Inteligencia artificial, investigación y revisión por pares: escenarios futuros y estrategias de acción». *Revista Española de Sociología*, 32(4), 184, 2023. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.184>

38 GIMPEL, H., HALL, K., DECKER, S., EYMAN, T., LÄMMERMANN, L., MÄDCHÉ, A., ... & VANDRIK, S. *Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education*, 2023. <https://www.econstor.eu/handle/10419/270970>

39 ATLAS, S. ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI, 2023. [https://digitalcommons.uri.edu/cba\\_facpubs/548](https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548)

- b) La IAG también puede proporcionar ayuda a los investigadores en episodios de bloqueo mental (e.g. página en blanco), contribuyendo a superarlos. De modo similar, también son útiles para enfrentarse a nuevos desafíos en nuevos proyectos de investigación contribuyendo a la generación de ideas iniciales en las que trabajar venciendo cualquier resistencia inicial que pueda darse.
- c) Otra de las funciones potenciales de las herramientas y aplicaciones basadas en IA es que son capaces de proporcionar asistencia en el proceso de redacción científica: desde correcciones gramaticales hasta sugerencias de estilo o ayuda en la traducción lingüística, en la revisión y en la edición de documentos académicos.
- d) Las aplicaciones de IAG también pueden proporcionar asistencia en las labores de análisis de tendencias y datos mediante la generación de queries o instrucciones específicas que pueden ayudar a los científicos en el análisis inicial de datos identificando patrones o correlaciones entre las distintas variables establecidas.

Desde que irrumpiera la IAG hace unos años, la aparición de nuevas herramientas y aplicaciones que utilizan esta tecnología ha crecido exponencialmente. Además de aquellas generalistas, recientemente han surgido con fuerza aplicaciones de IA orientadas al ámbito académico, conocedoras del enorme impacto que esta tecnología está teniendo en el contexto de la educación superior y la investigación científica.

En función de la necesidad que se tenga, pueden utilizarse unas u otras herramientas. Según el estudio de la Fundación CyD 'IA y Universidad: uso y percepción de la IA en el entorno universitario'<sup>40</sup> cuando se analiza el uso que el Personal Docente Investigador de las universidades españolas hace de la IA, se observa como la mayoría reconocen haber empleado alguna vez la IA para generar contenido y realizar algunas tareas derivadas de la actividad investigadora, y en menor medida, para las evaluaciones de los alumnos y otras labores docentes como preparar resúmenes de los materiales didácticos o de la bibliografía incluida en las asignaturas. Un porcentaje reducido afirma haberla utilizado en la atención a los estudiantes o en la realización de tutorías personalizadas.

Publicaciones académicas recientes han evidenciado<sup>41</sup>, que pese a las funcionalidades avanzadas<sup>42</sup> que permiten este tipo de herramientas basadas en IAG en la realización de tareas científicas complejas, un porcentaje mayoritario de los académicos las utiliza en tareas más básicas de edición y revisión de los textos, entre otras.

| Herramientas de IAG de mayor utilidad en el ámbito académico         |                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Generalistas                                                         | ChatGpt (OpenAI); Gemini (Google); Llama (Meta); PartyRock (Amazon Web Services); Hugging Chat (HuggingFace). |
| Responden preguntas de investigación proporcionando citas académicas | Perplexity.<br>Elicit.<br>Scite                                                                               |

40 FUNDACIÓN CYD, «Inteligencia Artificial y Universidad...», cit.  
41 Kousha, Kayvan. «How is ChatGPT acknowledged in academic publications?». *Scientometrics*, vol. 129, no 12, p. 7959-7969, 2024.  
42 CÁRDENAS, J. «Inteligencia artificial, investigación...», cit.

| Herramientas de IAG de mayor utilidad en el ámbito académico                                     |                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Leen, proporcionan resúmenes y contestan a preguntas a partir de documentos (pdf)                | SciSpace.                                                  |
| Proporcionan asistencia académica para elaborar procesos de revisión de la literatura científica | SciSpace.<br>Elicit.<br>Jenni.<br>Inciteful.<br>Consensus. |
| Permiten la conversión de audio a texto en transcripciones                                       | Whisper.                                                   |
| Permiten la conversión de texto a voz                                                            | Elevanlabs.                                                |
| Realizan la conversión de texto a video                                                          | Fliki, Runway y Heygen.                                    |
| Prestan asistencia en la elaboración de presentaciones académicas                                | Tome, Gamma.                                               |
| Generan imágenes personalizadas                                                                  | Dall-e. Midjourney, Dreamstudio.                           |
| Permiten construir y representar relaciones sociales                                             | Replika.                                                   |

*Figura 2. Herramientas de IAG de mayor utilidad en el ámbito académico.  
Fuente: elaboración propia a partir de información extraída de Cardenas, J.  
El uso de la IA en la docencia y la investigación. Networkianos.com incluye  
información útil y aplicada acerca del uso de la IA en el contexto académico.*

## IV. Uso de la IA en los estudiantes: retos, desafíos y transformación de los modelos de evaluación académica

Los datos disponibles muestran claramente cómo los estudiantes universitarios usan con regularidad la IA para su día a día en la universidad. La encuesta «IA y Universidad: uso y percepción de la IA en el entorno universitario» de la Fundación CyD, realizada en febrero de 2025 en una muestra de 800 estudiantes universitarios de grado de universidades españolas, públicas y privadas, arroja el siguiente dato: el 89 % de los estudiantes universitarios utiliza herramientas de IA, y un 35 % de los encuestados hace un uso diario. Dicho estudio también concluye que la gran mayoría de las universidades han detectado que los alumnos han incluido respuestas generadas por la IA en los exámenes, evidenciando que los estudiantes se preparan los exámenes apoyándose en aplicaciones de IA las cuales habrían desplazado a los recursos bibliográficos que normalmente recomiendan los profesores. Ello es percibido por una parte del profesorado como una muestra de que esta tecnología reemplaza la interacción con el profesor en la resolución de dudas.

Pero sin duda alguna, la principal preocupación que muestran las universidades, sus responsables universitarios y el colectivo de profesores es con relación a la evaluación académica de los estudiantes. La disrupción tecnológica que ha provocado la IAG en el ámbito educativo ha obligado a las universidades a replantearse la forma de evaluar a sus estudiantes. Según el estudio antes mencionado de la Fundación CyD, poco menos de la mitad de las universidades españolas reconocen haber introducido cambios en sus enfoques pedagógicos de evaluación de los estudiantes, impulsando la realización de trabajos más prácticos y evaluaciones presenciales.

Hasta la actualidad, las diversas herramientas y programas de detección de plagio disponibles se muestran incapaces de detectar de un modo fiable si un texto ha sido generado o no con ayuda de la IAG. Por ello, y como plantean los expertos del ámbito educativo, la innovación docente y la pedagogía, la única solución que puede ofrecerse es la de acometer una revisión de las pruebas de evaluación que realizan los profesores a sus estudiantes para examinar el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas para así adaptarlas a este nuevo contexto emergido. La propia UNESCO ha aconsejado a las instituciones educativas y a los profesores revisar todas las formas de evaluación utilizadas hasta ahora para garantizar que cada elemento cumple con su propósito.

Lo anterior puede materializarse, por ejemplo, en que tengan que sustituirse las pruebas de evaluación continua por evaluaciones presenciales, una modificación del formato o estilo de las preguntas que conforman las pruebas o de los tipos de evaluación que se emplean.

Por consiguiente, el principal reto al que se enfrentan las instituciones educativas y los profesores, es revisar y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las lógicas de evaluación académica instauradas; y no solo con el objetivo de minimizar el impacto negativo latente de que el alumnado realice un uso inadecuado e irresponsable de esta tecnología, sino también por el objetivo principal de instruir y formar a los futuros egresados en el uso adecuado y responsable de una tecnología que será fundamental en la sociedad en el medio-largo plazo.

Los especialistas del campo de la educación han investigado ampliamente y desde hace tiempo acerca de cuáles son las mejores formas de evaluar la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. A diferencia de formas tradicionales de evaluación más centradas en la memorización, existen alternativas como la denominada evaluación auténtica de los aprendizajes que pretende aplicar los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas y poder así responder ante tareas similares en contextos reales similares a los que se enfrentaría en su futuro laboral.

Villarroel menciona tres elementos propios en esta modalidad de evaluación:

- a) Realismo: la evaluación ha de insertarse en un contexto real que proporcione el marco para la tarea que debe resolverse y/o que se produzca en situaciones similares a las que tendrían que enfrentarse los estudiantes en su futuro profesional.
- b) Desafío cognitivo: la cuestión principal es que los estudiantes vayan más allá de la reproducción de los contenidos memorizados y estudiados, y se vean obligados a recurrir los denominados procesos cognitivos de orden superior. De este modo, los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en contextos reales, y además,

participan en procesos de toma de decisiones, reflexionan de forma crítica sobre el proceso y los resultados obtenidos, y se enfrentan a problemas nuevos.

- c) Juicio evaluativo: son los propios estudiantes quienes establecen los criterios y los indicadores acerca de lo que debe considerarse una buena actuación y así poder evaluar su propio desempeño y regular su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la evaluación auténtica de los aprendizajes, y en el desarrollo de las tareas y actividades que conforman la evaluación, los estudiantes consolidan los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollan nuevas habilidades. Precisamente lo que convierte a esta estrategia de evaluación en una estrategia eficaz, y que puede resultar interesante aplicar en un contexto disruptivo y cambiante como el actual, es que proporciona a los estudiantes una oportunidad de aprender a partir de su propio proceso de evaluación.

En cualquier caso, y así lo reconocen los especialistas en educación, si lo que se pretende es implementar una estrategia de evaluación que resulte eficaz y solvente frente al uso no responsable de la IAG por parte del alumnado, la clave no es tanto innovar en una u otra metodología, que ni siquiera forma parte del objeto de este trabajo; sino más bien plantear y orientar los procesos de evaluación de los estudiantes para que puedan considerarse las denominadas competencias cognitivas superiores, como son la capacidad de pensamiento crítico o la creatividad, competencias y habilidades genéricas que son centrales en la preparación de los futuros egresados.

Esto no parece fácil, y los profesores ya lo han experimentado en estos últimos meses cuando han tenido que ‘reinventar’ sus formas tradicionales de evaluar al alumnado. Los especialistas de ámbito de la innovación educativa y la pedagogía ofrecen algunas recomendaciones:

- Los diseños de las pruebas de evaluación han de tener como punto de partida que no todas las actividades pueden ser igualmente realizadas con ayuda de aplicaciones de IAG. Es decir, herramientas conocidas como ChatGPT son bastante eficaces en la resolución de pruebas objetivas ofreciendo definiciones o incluso, siendo capaces de escribir extensamente sobre un determinado tema. En base a ello, se recomienda utilizar este tipo de pruebas para que los alumnos autoevalúen su aprendizaje y/o en contextos evaluativos que pueden ser controlados por el profesorado.
- Las pruebas de evaluación deben abordar fenómenos actuales que estén poco explorados en la literatura académica y/o que estén altamente contextualizados. Dado que las tecnologías que se basan en la IAG se entrenan con amplias bases de datos disponibles en Internet, cuanto menos información haya disponible acerca de un fenómeno, mayor complejidad tendrán estas herramientas para hallar una solución válida.
- Suele aconsejarse al profesorado que también realice pruebas previas utilizando alguna herramienta de IAG para conocer de antemano si la tecnología puede resolver con solvencia dichos ejercicios.
- Con relación al punto anterior, se puede plantear una prueba de evaluación que comience con una determinada respuesta inicial generada con asistencia de la IAG y solicitar al alumnado que la examine y argumente en qué medida se ajusta a los contenidos estudiados y/o si la respuesta ofrecida por la IA es correcta y se sustenta en conocimientos válidos. Pueden plantearse otras variantes como, por ejem-

plo, pedir a los alumnos que vayan refinando gradualmente las instrucciones hasta obtener una respuesta válida y enteramente satisfactoria.

- Los expertos educacionales sugieren realizar una evaluación que tenga en consideración todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no una evaluación finalista de las actividades. Ello obliga a requerir al alumnado información relativa a cómo se ha desarrollado el proceso —diseño, decisiones adoptadas, recursos, recursos utilizados, etc.— hasta responder a las tareas propuestas por el profesorado.
- Otra de las recomendaciones más repetidas últimamente es la de incorporar, y/o otorgarle una ponderación mayor en los procesos de evaluación, presentaciones y defensas orales de los resultados. Es decir, en el contexto sobrevenido resulta capital disponer de espacios donde los estudiantes puedan defender oralmente los trabajos que han realizado, exponiendo sus resultados y defendiendo públicamente sus argumentos ante el profesorado que les evalúa. Ello se justifica además teniendo en cuenta que la comunicación oral es una de las competencias genéricas que más se le valoran a los estudiantes y que tienen un impacto claro en su desempeño profesional posterior.

Relacionado con el punto anterior, también es positivo la organización de debates y conversaciones grupales donde los estudiantes puedan defender sus posiciones y argumentos, permitiendo a los profesores una evaluación de la comprensión alcanzada por el alumnado en los distintos temas abordados.

- Como se ha mencionado anteriormente, resulta positivo que el alumnado pueda reflexionar acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que podría acometerse incorporando un apartado de autorreflexión en el desarrollo de la actividad de evaluación que se realice. En dicho apartado los alumnos pueden compartir información con relación a como han realizado la tarea, las cuestiones que podrían mejorarse y cuál sería el mejor enfoque para hacerlo. Las ventajas de esto es que el alumnado puede aportar información adicional sobre el trabajo realizado, se promueve el denominado aprendizaje autorregulado y contribuye a desarrollar la competencia de 'aprender a aprender'.
- Como ya vienen haciendo las revistas científicas en sus procesos editoriales, resulta fundamental requerir y/o exigir que se incluya en los trabajos académicos y demás pruebas de evaluación información relativa al uso de IAG que se ha hecho, donde el alumnado especifique claramente cuáles han sido las herramientas de IAG utilizadas, las instrucciones o *prompts* utilizados, y los resultados obtenidos. Además, y cómo ya han establecido los distintos manuales de estilo de citación en las diversas áreas de conocimiento, cualquier contenido generado con IAG debe ser citado y referenciado adecuadamente.

Adicionalmente, podría solicitársele al alumnado incluir una reflexión acerca de qué resultados son considerados como útiles, las modificaciones que se han introducido y las aportaciones personales en el propio desarrollo del trabajo.

- Los procesos de evaluación deben ser heterogéneos, lo que requiere la utilización de múltiples instrumentos y/o enfoques para evaluar al alumnado. Solo así puede el profesorado recoger información acerca de los distintos resultados de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes —trabajos, observación directa en el aula y/o en las sesiones de tutoría, autorreflexión del proceso de aprendizaje, entrevistas, etc.—.
- Por último, y así lo están incorporando muchas universidades en la ordenación académica relativa a los Trabajos de Fin de Grado y los Trabajos de Fin de Máster, puede también apelarse a la responsabilidad de los estudiantes pidiéndoles una declaración jurada de autoría que contenga información expresa del uso que se ha hecho

de la IAG, y que contemple y exponga información relativa a un sistema de infracciones y sanciones disciplinarias.

Con independencia de todo lo anterior, los nuevos procesos de evaluación académica de los estudiantes no deberían censurar el uso de la IA, sino más bien lo contrario, fomentar un uso adecuado de las herramientas basadas en IAG. Esto requiere que el profesorado sea transparente y claro en las instrucciones que acompañan a las pruebas de evaluación, debiendo proporcionar indicaciones precisas con relación al uso permitido de aplicaciones basadas en IAG, pudiendo incluirse, por ejemplo, en la guía didáctica o de estudio, y/o en las instrucciones concretas de cada actividad objeto de evaluación. En cualquier caso, el profesorado debe evitar requerir al alumnado el uso de determinadas aplicaciones concretas de IAG que impliquen el tratamiento de datos personales, y siempre deberá ser recomendada (nunca requerida de forma obligada dentro de la prueba de evaluación final de una asignatura o curso).



Figura 3. ¿Cómo pueden introducirse las instrucciones relativas al uso de la IAG en los enunciados de las pruebas de evaluación?. Fuente: extraído de VICERRECTORADO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, 2011. Guía para integrar las tecnologías basadas en inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, UNED, 2023.

La justificación parece evidente: si en la actualidad esta tecnología ha adquirido una relevancia incontestable y todo hace pensar que en el futuro será incluso mayor, las instituciones universitarias tienen la responsabilidad social de capacitar y formar a sus estudiantes también en el uso ético y responsable de estas herramientas centrales de la sociedad.

Sin embargo, y como arrojan los datos del estudio de la Fundación CyD antes mencionado, los estudiantes reconocen usar las herramientas de IA sin los conocimientos necesarios o precisos, dado que solo un 34 % de los estudiantes universitarios de universidades españolas afirma haber recibido formación sobre IA por parte de su universidad.

## V. Conclusiones

El uso de IA en el contexto de la educación superior y la investigación científica parece un proceso irreversible. Las instituciones de educación superior y los profesionales académicos deben actuar en consecuencia y de un modo proactivo para aprovechar al máximo el enorme potencial que tiene esta tecnología en el ámbito educativo y científico.

Como se ha analizado a lo largo de este trabajo, la integración de la IA en la actividad académica presenta enormes ventajas y beneficios que pueden impactar claramente tanto en los resultados docentes e investigadores que tienen colectivamente las organizaciones académicas como en el desempeño académico de sus profesores.

Todavía perduran focos de resistencia y rechazo a la expansión de esta tecnología en el contexto universitario, los cuales la perciben como una amenaza a la integridad académica y a la esencia tradicional de lo que ha sido la Universidad; cada vez son más aislados y reducidos. La mayor parte del profesorado universitario considera que el uso de la IA en el contexto educativo puede generar evidentes beneficios como la personalización de la docencia, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la simplificación de determinadas tareas y rutinas de trabajo del profesorado en el ejercicio de su desempeño académico.

La literatura académica que ha analizado el fenómeno de la integración de la IA en la actividad docente e investigadora ha identificado con claridad algunos de los elementos que motivan su consideración como 'aliado para la innovación docente y el desempeño académico, que es el título de este trabajo.

A lo largo de este trabajo se han revisado algunas publicaciones relevantes en esta temática y se ha analizado como el uso de esta tecnología disruptiva puede ser de enorme utilidad para el profesorado universitario en el desempeño de sus principales funciones —docencia e investigación científica—.

Para que el profesorado universitario pueda maximizar el uso de la IA se requiere un compromiso sólido de sus instituciones que les provea de una capacitación avanzada u específica en el uso de herramientas de IA aplicadas al contexto académico. Existe un desconocimiento bastante profundo acerca de las capacidades y potencialidades que

tiene esta tecnología disruptiva, es decir sobre lo que la IA puede y no puede hacer. El profesorado solamente podrá aprovechar de una forma eficaz y óptima todo ese potencial si está verdaderamente preparado y posee los recursos necesarios para garantizar una implementación completa y una integración efectiva en el desempeño de sus funciones docentes e investigadoras. De lo contrario las universidades solamente conseguirán una implementación superficial o inadecuada.

La integración de la IA en las distintas actividades que desarrollan las universidades en general, y más concretamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la generación de conocimiento científico exige además una concienciación y planes de acción que permitan avanzar en la construcción de una IA ética y socialmente responsable. Las universidades como instituciones centrales de la sociedad y en un ejercicio de responsabilidad pública y de compromiso con la generación de valor público deberían ejercer un liderazgo dentro de la sociedad en lo que se refiere a formación y capacitación tecnológica no solo de toda la comunidad universitaria sino de la ciudadanía en general.

## VI. Bibliografía

- ARROYO SAGASTA, A., BILBAO ERAÑA, A., IGLESIA GANBOA, E. D. L., ESCAÑO, C., FLORES PUGA, B., GRANÉ ORÓ, M., ... & SERRANO SÁNCHEZ, J. L., *Inteligencia artificial y educación: construyendo puentes*. Graó, 2024.
- ATLAS, S. *ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI*, 2023. [https://digitalcommons.uri.edu/cba\\_facpubs/548](https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548)
- BATES, T., COBO, C., MARIÑO, O. y WHEELER, S. «Can artificial intelligence transform higher education?» *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 42-64, 2020. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x>
- BENITEZ-AMADO, A., «Ética y valores públicos como guía de acción ante la expansión de la inteligencia artificial». *Claridades*, Vol. 16, 2. pp. 105-138, 2024.
- BENÍTEZ AMADO, A. *El gobierno de las Universidades en España. Análisis comparativo, transformaciones recientes y adaptación al entorno*. 2019. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- BODEN, M., *Inteligencia Artificial*. Taurus, 2017.
- BOZKURT, A., KARADENİZ, A., BANERES, D., GUERRERO-ROLDÁN, A. E. Y RODRÍGUEZ, M. E. *Artificial intelligence and reflections from educational landscape: A review of AI studies in half a century*. *Sustainability (Switzerland)*, 13(2), 1-16, 2021. <https://doi.org/10.3390/su13020800>
- CÁRDENAS, J. «Inteligencia artificial, investigación y revisión por pares: escenarios futuros y estrategias de acción». *Revista Española de Sociología*, 32(4), 184, 2023. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.184>

- CHATTERJEE, J. y DETHLEFS, N.** «This new conversational AI model can be your friend, philosopher, and guide ... And even your worst enemy». *Patterns*, 4(1), 1-3, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2022.100676>
- CHENG, X., SU, L., LUO, X., BENITEZ, J., & CAI, S.** «The good, the bad, and the ugly: impact of analytics and artificial intelligence-enabled personal information collection on privacy and participation in ridesharing». *European Journal of Information Systems*, 31(3), 339–363, 2022.
- CHU, H. C., HWANG, G. H., TU, Y. F. y YANG, K. H.,** «Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles». *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(3), 22-42, 2022.
- CRIADO, I., SANDOVAL-ALMAZÁN, R. y GIL-GARCÍA, J. R.** «Artificial Intelligence and public administration: Understanding actors, governance, and policy from micro, meso, and macro perspectives». *Public Policy and Administration*, Vol. 0 (0), 1-12, 2025.
- DE SOUSA WG, DE MELO ERP, et al.** «How and where is artificial intelligence in the public sector going? A literature review and research agenda». *Government Information Quarterly*, 36 (4), 2019.
- FUNDACIÓN CYD,** *Inteligencia Artificial y Universidad: uso y percepción de la IA en el entorno universitario*, 2025.
- GAWDAT, M.,** *La inteligencia que asusta: el futuro de la inteligencia artificial y cómo podemos salvar nuestro mundo*. Paidós, 2024.
- GEGG-HARRISON, W.** Against the use of GPTZero and other LLM-detection tools on student writing. *Write Rethink*, 2023.
- GIMPEL, H., HALL, K., DECKER, S., EYMAN, T., LÄMMERMANN, L., MÄDCHE, A., ... & VANDRIK, S.** *Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education*, 2023. <https://www.econstor.eu/handle/10419/270970>
- GONZÁLEZ-CALATAYUD, V.; PRENDES-ESPINOSA, P.; ROIG-VILA, R.** Artificial Intelligence for Student Assessment: A Systematic Review. *Applied Sciences*, 11, 5467, 2021. <https://doi.org/10.3390/app11125467>
- GEGG-HARRISON, WHITNEY; SHAPIRO, SHAWNA.** *From Policing to Empowerment: Promoting Student Agency in the Context of AI Text-Generators and AI-Detection Tools. En Rethinking Writing Education in the Age of Generative AI*. Routledge, p. 26-41, 2025.
- HINOJO-LUCENA, F.-J., AZNAR-DÍAZ, I., CÁCERES-RECHE, M. P. y ROMERO-RODRÍGUEZ, J.-M.** «Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature». *Education Sciences*, 9(1), 1-22, 2019. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>
- HOLMES, W., BIALIK, M. y FADEL, C.** *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign, 2019.

- IBARRA-SÁIZ, M. S., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G., LUKAS-MUJIKA, J.F., & SANTOS-BERRONDO, A.** «Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa». *Educación XX1*, 26(1), 21-45, 2023. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33443>
- INNERARITY, D.**, *Una teoría crítica de la inteligencia artificial*. Galaxia Gutenberg, 2025.
- KOUSHA, K., & THELWALL, M.** «Artificial intelligence to support publishing and peer review: A summary and review». *Learned Publishing*, 2023.
- KOUSHA, KAYVAN.** «How is ChatGPT acknowledged in academic publications?», *Scientometrics*, vol. 129, n.º 12, p. 7959-7969, 2024.
- KHOSRAVI, H., SHUM, S. B., CHEN, G., CONATI, C., TSAI, Y.-S., KAY, J., KNIGHT, S., MARTÍNEZ-MALDONADO, R., SADIQ, S. y GAŠEVIĆ, D.** «Explainable Artificial Intelligence in education». *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100074, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074>
- KISSINGER, H. A.; SCHMIDT, E.; & HUTTENLOCHER, D.**, *La era de la inteligencia artificial y nuestro futuro humano*. Anaya, 2023.
- LASALLE, J. M.** *Civilización artificial: sabiduría o sustitución: el dilema humano ante la IA*. Arpa editores, 2024.
- LÓPEZ-MARTÍN, E.** «El papel de la inteligencia artificial generativa en la publicación científica». *Educación XXI*, 27(1), pp. 9-15, 2023. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39205>
- LOPEZOSA, CARLOS.** «La inteligencia artificial en los procesos editoriales de las revistas académicas: propuestas prácticas». *Infonomy*, v. 1, e23009, 2023.
- LÓPEZ-REGALADO, O., NÚÑEZ-ROJAS, N., LÓPEZ GIL, O. R. y SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ, J.** «El análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 70(1), 97-122, 2024. <https://doi.org/10.12795/pixelbit>.
- LIM, W. M., GUNASEKARA, A., PALLANT, J. L., PALLANT, J. I. y PECHENKINA, E.** «Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators». *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100790, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- LUCKIN, R.** (2017). «Towards artificial intelligence-based assessment systems». *Nature Human Behaviour*, 1(28) <https://doi.org/10.1038/s41562-016-0028>
- MOLLICK, E. R. y MOLLICK, L.** «Why All Our Classes Suddenly Became AI Classes: Strategies for Teaching and Learning in a ChatGPT World». *Harvard Business Publishing*, 2023. <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/why-all-our-classes-suddenly-became-ai-classes>

- MORENO, L. y JIMÉNEZ, R.** *Democracias robotizadas. Escenarios futuros en Estados Unidos y la Unión Europea*. Los libros de la Catarata, 2018.
- MERCADER, J. R.** *El futuro del trabajo en la era de la digitalización y la robótica*. Tirant lo Blanch, 2017.
- UNESCO.** *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior*, 2023. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000.0385146\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000.0385146_spa.locale=es)
- RUVALCABA-GÓMEZ, E. A.** «Systematic and axiological capacities in artificial intelligence applied in the public sector». *Public Policy and Administration*, 40(2), 351-371, 2023.
- RUIZ-LÁZARO, J., REDONDO-DUARTE, S., JIMÉNEZ-GARCÍA, E., MARTÍNEZ-REQUEJO, S. y GALÁN-ÍÑIGO, A.** «Análisis de las guías de uso de inteligencia artificial en educación superior: comparación entre las universidades españolas». *Bordón, Revista de Pedagogía*, 77(1), 121-153, 2025. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.110638>
- SÁNCHEZ VERA, MARÍA DEL MAR; GONZÁLEZ CALATAYUD, VÍCTOR.** «La IA generativa como copiloto en el diseño de recursos educativos». *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*., no 398, p. 12-18, 2024.
- SALMON, G.** «May the Fourth Be with you: Creating Education 4.0.», *Journal of Learning for Development*, 6(2), 95-115, 2019. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v6i2.352>
- SCHWAD, K.** *La cuarta revolución industrial*. Debate, 2016.
- THORP, H. H.** «ChatGPT is fun, but not an author». *Science*, 379(6630), 313-313, 2023. <https://doi.org/10.1126/science.adg787>
- VICERRECTORADO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.** *Guía para integrar las tecnologías basadas en inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje*, UNED, 2023.
- VILLARROEL, V., BLOXHAM, S., BRUNA, D., BRUNA, C., & HERRERA-SEDA, C.** «Authentic assessment: creating a blueprint for course design». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (5), 840-854, 2018. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>
- WIRTZ, B. W., & MÜLLER, W. M.** «An integrated artificial intelligence framework for public management». *Public Management Review*, 21(7), 1076-1100, 2019.



# La IA en el aula. Ética y aplicación

## AI in the classroom. Ethics and applicatio

**Ania Granjo Ortiz**

Profesora de la Universidad de Valencia  
Ania.Granjo@uv.es

### SUMARIO:

- I. Marco introductorio sobre la IA
  - 1.1. Definición
  - 1.2. Etapas
  - 1.3. Usos actuales comunes en la vida cotidiana
- II. Algunos programas de IA para educación
  - 2.1. Creación de contenido
  - 2.2. Asistentes virtuales
  - 2.3. Aprendizaje en línea
  - 2.4. Tutorías inteligentes
  - 2.5. Recursos audiovisuales. Presentaciones
- III. ¿Qué puede hacer de positivo y de negativo la IA en las aulas?
  - 3.1. Elementos positivos de la IA en las aulas
  - 3.2. ¿Qué no puede hacer la IA en educación actualmente? La necesaria intervención del docente en las aulas
  - 3.3. ¿Qué valores se pueden ver comprometidos con el uso de IA?
  - 3.4. Las llamadas *Alucinaciones* de la IA. ¿Qué son y cómo se corrigen?
- IV. ¿Cómo integrar la inteligencia artificial generativa (IAG) en la docencia desde el punto de vista internacional?
- V. Conclusiones y reflexiones
- VI. Referencias bibliográficas

**RESUMEN:** La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en todas las esferas de nuestras vidas, profesionales y personales, es indiscutible. A estas alturas, aun cuando estamos en la 1.ª fase avanzada, la IA, en general, se configura como una valiosa herramienta para mejorar muchos aspectos en los procesos de aprendizajes. Por ello, su empleo en el sector educativo es importante, pero, también lo es, que, asimismo, existen cuestiones éticas que se deben abordar como son: la privacidad de los datos de los estudiantes; los sesgos en los algoritmos; las llamadas *alucinaciones* de la IA que están por resolver y, por último, valorar todo lo que nos resta con su utilización a fin de poder hallar el necesario equilibrio, por un lado, entre las ventajas tecnológicas que nos ofrece y, por otro, garantizar su utilización en un entorno seguro, justo, veraz y ético.

**ABSTRACT:** The emergence of Artificial Intelligence (AI) in all spheres of our professional and personal lives is undeniable. At this point, even though we are in the advanced 1st phase, AI, in general, is configured as a valuable tool to improve many aspects of learning

processes. Therefore, its use in the educational sector is important, but it is also important to address ethical issues such as: the privacy of students' data; biases in algorithms; the so-called AI hallucinations that need to be resolved; and finally, to assess everything that remains with its use in order to find the necessary balance, on one hand, between the technological advantages it offers us and, on the other, to ensure its use in a safe, fair, truthful, and ethical environment.

**PALABRAS CLAVE:** IA, educación, ética, responsabilidad, aprendizaje

**KEYWORDS:** AI, education, ethics, responsibility, learning

## I. Marco introductorio sobre la IA

Ya en el año 2020, el Parlamento Europeo afirmaba que «la inteligencia artificial (IA) es probablemente la tecnología que define la última década, y quizás también la próxima». A tal efecto, publicó un informe para inducir a su reflexión aportando información al respecto y estableciendo una serie de «medidas regulatorias, tecnológicas y sociales que podrían implementarse en respuesta»<sup>1</sup>. De entre las conclusiones de ese informe extraemos las siguientes: a) La importancia de la aceptación por parte de la ciudadanía de la IA fomentando la confianza en sistemas más confiables; b) Moderación de sus expectativas e impactos; c) Se deben acelerar los desarrollos de IA que aborden sesgos sociales y ofrezcan beneficios para todos; d) que Europea debe definir su propio camino en la regulación y desarrollo tecnológico de la IA y e) la esencialidad de alinear la IA con los valores europeos y la legislación de la UE, asegurando un papel significativo para los ciudadanos.

Ha llovido mucho en estos cinco años que nos van a servir para poder constatar el enorme avance que está teniendo al IA en todas las esferas de nuestra sociedad en general, y en la educación, en particular. Siendo que la lucha por su uso ético y regulatorio sigue siendo el talón de Aquiles en su uso y aplicación.

Primeramente, y antes de adentrarnos en el apasionante mundo de las Inteligencias Artificiales (porque como veremos a lo largo de este artículo son muchas, aunque usualmente las englobamos en el concepto genérico de IA), que se hace preciso definirla, conceptualarla para poder, de este modo, llegar a un entendimiento más profundo de su funcionamiento, uso y utilidades. También de sus riesgos y peligros.

### 1.1. Definición

Si le preguntamos al ChatGP3 nos dice que: «La inteligencia artificial (IA) es un campo de la informática que se centra en crear sistemas capaces de realizar tareas que normal-

1. Parlamento Europeo. «Artificial intelligence: How does it work, why does it matter, and what can we do about it». Author: Philip Boucher. PE 641.547- June 2020. [https://www.europarl.europa.eu/stoa/en/document/EPRS\\_STU\(2020\)641547](https://www.europarl.europa.eu/stoa/en/document/EPRS_STU(2020)641547)

mente requieren inteligencia humana. Esto incluye habilidades como el aprendizaje, el razonamiento, la comprensión del lenguaje y la percepción visual»<sup>2</sup>. Es decir, automatiza procesos que habitualmente realizan los humanos. Desde este tipo de vista de la automatización de tareas repetitivas, debemos convenir que estas inteligencias artificiales ahorran mucho tiempo y dinero que podemos y debemos destinar a otras actividades en las que, aún, los seres humanos somos insustituibles, como, por ejemplo: pensar y razonar.

No obstante, si buscamos una definición más técnica, el equipo de IONOS no dista mucho de esta de este concepto: «subcampo de la informática que pretende crear un equivalente técnico de la inteligencia humana»<sup>3</sup>. Como vemos ambas definiciones coinciden en lo fundamental: se engloban en el campo de la informática y buscan realizar tareas que hasta ahora venían haciendo las personas.

Y si nos vamos al campo centrado en la Educación, es definida como «campo interdisciplinario que combina aspectos de la ingeniería y la informática para desarrollar sistemas y algoritmos que permiten a las máquinas aprender, mejorar su precisión y responder de manera autónoma a partir del procesamiento del lenguaje natural humano y la imitación de sus procesos cognitivos, como el pensamiento y el aprendizaje, en un entorno digital»<sup>4</sup>.

Por su parte, la Real Academia Española, da un paso más y englobando la lógica y el aprendizaje al concepto y asevera que es una «disciplina científica que se ocupa de crear programas informáticos que ejecutan operaciones comparables a las que realiza la mente humana, como el aprendizaje o el razonamiento lógico»<sup>5</sup>.

Para el Parlamento Europeo es «la habilidad de una máquina de presentar las mismas capacidades que los seres humanos, como el razonamiento, el aprendizaje, la creatividad y la capacidad de planear»<sup>6</sup>.

## 1.2. Etapas

Existen 3 etapas que van en función de la capacidad que poseen en cada una de ellas para imitar al cerebro humano. A saber: Débil (ANI); General (AGI)<sup>7</sup> y Superinteligencia (ASI)<sup>8</sup>. Cabe indicar que en estos momentos nos hallamos ante una IA generativa compuesta por redes neuronales artificiales imitando al cerebro humano y que tendrá la capacidad de aprender de forma autónoma de su propia experiencia como lo hacemos los humanos

2. OpenAI. <https://chatgptgratuit.app/es/>

3. Ionos. «Tecnología que asombra: ¿qué es la inteligencia artificial?» Equipo Ed. Ionos. 2023. <https://www.ionos.com/es-us/digitalguide/online-marketing/vender-en-internet/que-es-la-inteligencia-artificial/>

4. Instituto Docencia Universitaria. «Guía de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la docencia». Febrero 2025.

5. RAE, 2025.

6. Parlamento Europeo. «¿Qué es la Inteligencia Artificial y cómo se usa?». <https://www.europarl.europa.eu/topics/es/article/20200827STO85804/que-es-la-inteligencia-artificial-y-como-se-usa>

7. Artificial general intelligence.

8. Artificial superintelligence.

autogenerando conocimiento a través de su propio aprendizaje ya que está entrenada con utilización de datos sensoriomotores que no utiliza la IA simbólica<sup>9</sup>. Es decir, ha dado un importante paso en su avance, pasando del sistema *top down*, propio del procesamiento de textos y dominio del lenguaje, al sistema *bottom-up* «a través de una red neural artificial donde simula neuronas artificiales que se van reagrupando en redes neuronales artificiales más grandes para ir creando información a partir de la que ya disponen ad infinitum y que se ponen a trabajar en conjunto para ir creando tareas concretas»<sup>10</sup>.

A tal punto debemos preguntarnos ¿qué es una red neuronal? Según la Unión Europea es un «sistema informático diseñado como un conjunto de unidades y nodos, inspirado en las neuronas biológicas de los animales, conectado de forma que transmita señales» e indica que aplicarse a la educación entrenándose para «a que aprenda una nueva habilidad o capacidad mediante el método de aprendizaje por repetición»<sup>11</sup>.

### 1.3. Usos actuales comunes en la vida cotidiana

En la actualidad son múltiples los usos que a diario realizamos con IA. Según el Parlamento Europeo «El 61 % de los europeos está a favor de la IA y de los robots, pero el 88 % cree que necesitan un cuidado particular»<sup>12</sup>. Estos son algunos ejemplos:

A) Compras online y publicidad. Resulta innegable que debido al ritmo frenético de vida que llevamos y las comodidades que nos ofrece internet, cada vez son más las personas que compran por internet en plataformas como Amazon, entre otras, y todo tipo de tiendas online de los comercios y supermercados habituales que han visto las ventajas de aumentar sus ventas y abaratar costes con este sistema, por lo que se han lanzado a ofrecer la posibilidad de adquirir sus productos cómodamente desde un dispositivo móvil u ordenador desde casi cualquier lugar del planeta. La IA es fundamental en el proceso logístico, por ejemplo. También para ver el comportamiento en línea de otros usuarios antes de adquirir un determinado producto o servicio de una tienda o plataforma desconocida, conocer opiniones, etc.

B) Casas, ciudades e infraestructuras inteligentes. Hace tiempo que la domótica se ha instalado en nuestras vidas para hacerla más cómoda. Poder abrir a distancia desde Miami a España la puerta de una vivienda vacacional es todo un gran avance.

C) Conducción automática. Aunque existe en algunos países como China, aún su uso no está muy implantado, pero, en corto plazo, seguro que veremos taxis conducidos por IA. Además, no debemos olvidar que gran parte de la navegación utiliza IA.

9. Es la representada por símbolos y enfocado en procesamiento de textos, reconocimiento del lenguaje y dominio del ajedrez, entre otros. Es el sistema denominado.

10. GRANJO ORTIZ, A. «Abogacía e Ia: Adaptación o desaparición». *Revista Aranzadi de Derecho y Nuevas Tecnologías*, n.º 67, Enero de 2025. Ed. Aranzadi. Pág. 5

11. Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en la educación y formación para los educadores. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/898>

12. Pe. Ob. Cit.

D) Su uso en medicina es innegable. La rapidez en los estudios médicos, comparar millones de datos para ajustar los diagnósticos personalizados y dar con un pronóstico más acertado, son algunos de sus usos. Incluso en el tema de la COVID-19 se utilizó «en las cámaras termográficas instaladas en los aeropuertos y en otros lugares. En medicina, puede ayudar a reconocer una infección de los pulmones a partir de una prueba llamada tomografía computarizada. También se ha utilizado para proporcionar datos para rastrear la propagación de la enfermedad»<sup>13</sup>. De hecho, según indica en su página el PE, «investigadores desarrollaron un programa de IA que respondía a llamadas de emergencia y decían que detectaba paros cardíacos más rápidos de lo que lo podría hacer un médico».

E) Transportes, manufacturas, comidas, servicios públicos, etc. Son otros de los muchos campos en nuestra vida cotidiana en los que está presente, de una forma u otra y cada vez en mayor medida, la IA. Uno de ellos muy importante, asimismo, es la prevención de desastres naturales y la capacidad de reducir sus consecuencias.

En definitiva, como podemos constatar, el uso en nuestras vidas cotidianas es más inciso del que realmente podemos llegar a ser conscientes habida cuenta que muchas veces ni siquiera nos paramos a pensar de donde procede la fuente de la solución que nos es dado o el servicio que se nos ofrece.

Una vez enmarcado los usos generalizados de la IA en el presente, pasemos ahora a centrarnos en el tema que nos ocupa en este artículo: La IA en la Educación y sus retos éticos.

## II. Algunos programas de IA para educación

Dada la diversidad de programas de IA que existen en el mercado, si bien su ritmo de crecimiento es exponencial y en poco tiempo las listas actuales se quedarán cortas, pasemos a analizar, someramente, las principales funcionalidades que tienen algunas interesantes IAs para el sector educativo en función de los objetivos que pretendamos.

### 2.1. Creación de contenido

Sin duda, podríamos asegurar, que la creación de textos es la más utilizada hoy día por los estudiantes, investigadores y hasta docentes. Tal vez sea, porque es la más publicitada para las personas legas en conocimientos técnicos-informáticos especializados.

Por ello, el ChatGP3 de OpenAI es uno de los más conocidos y utilizados para estos fines, sino el más, por la comunidad académica. Creado en 2022, según SMINK «en apenas dos meses llegó a tener 100 millones de usuarios activos. A la popular app TikTok le tardó nueve meses alcanzar ese hito. Y a Instagram dos años y medio, según datos de la empresa de monitoreo tecnológico Sensor Town»<sup>14</sup>.

---

13. Parlamento Europeo. Ob. Cit.

14. SMINK, V. «Las 3 etapas de la Inteligencia Artificial: en cuál estamos y por qué muchos piensan que la tercera puede ser fatal». BBC, News Mundo. 2023. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-65617676>

El ChatGP3 es un *chabot* que utiliza IA. Es decir, es un «*bot conversacional* o simplemente *bot*, es oficialmente un sistema de diálogo basado en texto que cuenta con más-caras de entrada y de salida por medio de las que se comunican de forma natural, simulando, básicamente, una persona de contacto real»<sup>15</sup>. Su función principal es la creación de contenidos a partir de los datos de los que dispone. Además, puede crear imágenes.

Otras IA's interesantes son DALL-E, Bard y AphaCode que hacen su trabajo tan perfecto que es muy difícil distinguirlo del humano.

## 2.2. Asistentes virtuales

COPILOT de Microsoft (OpenAI), es un asistente virtual de escritura y programación, integrados en Word, Excel, PowerPoint, Outlook, y Teams. Es ideal para estudiar, resumir y esquematizar textos indicando los puntos clave, sugerir mejoras y hasta mapas conceptuales. Este asistente es de gran ayuda para docentes ya que puede ayudarle en su tarea diaria a la hora de poder leer esquemas de textos largos que llevarían horas de lectura.

¿Qué es y cómo funciona? Lo responde el equipo de GoDaddy «*es un sistema de inteligencia artificial desarrollado sobre el modelo LLM (Modelo de lenguaje largo) ...Funciona como un sistema de IA conversacional, lo que significa que la interacción con él se realiza a través de un chat de Copilot. Utiliza el modelo de lenguaje GPT-4, por lo que cuenta con la gran mayoría de sus funciones, pero además añade otras exclusivas del servicio de Microsoft*»<sup>16</sup>.

Pero si lo que pretendemos es obtener información con respuestas al día o comparativas, tenemos a GEMINI de Google. ESIC University indica que «Gemini no solo puede procesar texto, sino también imágenes, audio y vídeo. Se espera que sea un modelo más versátil y potente que sus predecesores: capaz de generar contenido creativo, traducir idiomas, responder preguntas complejas y realizar una amplia gama de tareas.»<sup>17</sup>.

En cuanto a su funcionamiento, ESIC nos indica lo siguiente.

«Análisis de datos en tiempo real: Utiliza algoritmos avanzados de aprendizaje automático para procesar y analizar grandes volúmenes de datos al instante.

- Integración de múltiples fuentes: Combina datos de diversas fuentes para ofrecer una visión integral y coherente.

- Procesamiento de lenguaje natural: Emplea técnicas avanzadas para interpretar y analizar texto, ayudando en el análisis de clientes y la toma de decisiones.

- Soluciones personalizadas: Ofrece recomendaciones y estrategias adaptadas a las necesidades específicas de cada empresa.

15. Ionos. *Los chatbots en el marketing online*. Eq. Ed. 2020. <https://www.ionos.com/es-us/digitalguide/online-marketing/vender-en-internet/chatbots-toda-una-revolucion-en-el-marketing-online/>

16. GoDaddy. «Qué es Copilot: El asistente de Inteligencia Artificial de Microsoft». 21.2.2024. <https://www.godaddy.com/resources/es/inteligencia-artificial/que-es-copilot-como-functiona>

17. ESIC University. «Google Gemini IA: Qué es y cómo funciona». Agosto 2024. <https://www.esic.edu/rethink/marketing-y-comunicacion/que-es-google-gemini-y-como-functiona-c>

- Escalabilidad y adaptabilidad: Se ajusta a las necesidades cambiantes de las organizaciones, permitiendo un crecimiento y evolución continuos.»<sup>18</sup>

En la misma línea de preguntas y respuestas nos encontramos con:

**GROCK.** Es una potente herramienta para los docentes ya que puede utilizarse para:

1. Crear contenido educativo; adaptar explicaciones temáticas a distintos niveles en clase en materias complejas — matemáticas, por ej., o crear guías de estudio.
2. Planificación de las clases por tareas, lecciones, prácticas, etc.
3. Resolver dudas «Respondo preguntas específicas de los estudiantes en tiempo real, ofreciendo explicaciones detalladas o perspectivas alternativas, lo que permite a los profesores centrarse en facilitar discusiones. Puedo aclarar conceptos difíciles en múltiples disciplinas, desde ciencia hasta literatura.»<sup>19</sup>
4. Apoyo en las evaluaciones. (Preguntas, rúbricas).
5. Personalizar el aprendizaje para adaptarse a los alumnos con necesidades especiales.
6. Información actualizada y automatización de tareas, entre otras funciones.

Por su parte, **CLAUDE** «es una inteligencia artificial, entrenada por Anthropic usando IA constitucional para ser segura, precisa y confiable»<sup>20</sup>. Sus usos están destinados, principalmente a «ayudar con muchas tareas que involucran texto, código e imágenes»<sup>21</sup>

## 2.3. Aprendizaje en línea

Existen múltiples IA's para el e-learning. Por su parte IUNIT Centro Universitario destaca 9 para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes destinadas a «desde organizar notas hasta realizar investigaciones más eficientes, las herramientas de IA están transformando la educación, haciéndola más accesible y personalizada»<sup>22</sup>. Repasémoslas brevemente en función de su utilidad:

- a) Grammarly: Corrección de texto: ortografía, sintaxis.
- b) Chatgpt: Aclarar conceptos y obtener información en tiempo real.
- c) Wolfram Alpha: Resolver ecuaciones, cuestiones matemáticas, obtener información técnica precisa o análisis de datos.
- d) Notion AI: Optimizar apuntes, resúmenes, organización de ideas y programación de recordatorios. Ideal para la organización del tiempo y coordinación de las diversas asignaturas.
- e) Quillbot: Reformulación de párrafos, resúmenes de información esencial y generar nuevos enfoques del trabajo.

18. Esic. Ob.Cit.

19. Grock. <https://grock.com/chat>

20. Claude. <https://claude.ai/login?returnTo=%2F%3F>

21. Anthropic. <https://docs.anthropic.com/es/docs/welcome>

22. Iunit Centro Universitario. «Las 9 Mejores IA para Estudiantes: Herramientas Imprescindibles para Mejorar tu Rendimiento Académico». *Educación Observatorio*. Septiembre 2024. <https://iunit.edu.es/noticias/las-9-mejores-ia-para-estudiantes/>

- f) Mendeley: Sugiere artículos, papers y gestiona referencias bibliográficas y permite la sincronización en línea de los documentos de todos los dispositivos del estudiante y/o docente.
- g) Otter.ai: Convierte las grabaciones de audio en texto. Ideal para convertir en texto las clases grabadas para el posterior estudio.
- h) Khan Academy: permite identificar las áreas de mejora proponiendo ejercicios y videos adaptados al nivel. Es muy útil para repasar conceptos antes de un examen o el aprendizaje de nuevas habilidades adaptadas al ritmo propio del alumnado y/o profesorado.

## 2.4. Tutorías inteligentes

Asimismo, son muchas las que ofrece el mercado hoy día. No obstante, vamos a repasar las 10 en las que Hey<sup>23</sup> considera que vale la pena invertir. Son las siguientes:

- a) Coursebox AI: su objetivo es ayudar a los docentes a convertir contenidos en cursos interactivos como videos y sitios webs. Evaluaciones instantáneas de IA y tutorías en tiempo real a través de un chatbot capacitado en el contenido específico del docente.
- b) 360Learning: realiza comentarios en tiempo real, aprendizaje colaborativo, herramientas de participación, rutas de aprendizaje personalizadas, entre otras utilidades que ofrece.
- c) Zavvy: plantillas prediseñadas, métricas de participación, herramientas de feedback inteligentes, rutas de aprendizajes automatizadas, son algunas de sus aplicaciones.
- d) Mindgrasp: funciona como tutor personal. Sus usos, entre otros: soporte de preguntas y respuestas, genera cuestionarios, aprendizaje personalizado e interactivo, flexibilizar carga de contenidos.
- e) Jungle AI: puede generar preguntas de opción múltiple, soporte multilingüe en varios idiomas, tarjetas digitales, etc.
- f) Q-Chat: permite conversaciones interactivas con comentarios en tiempo real y rastrea el progreso identificando áreas de mejora.
- g) Khanmigo de Kan Academy: está diseñada para ayudar a los estudiantes a «comprender temas complejos al fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas sin dar respuestas directas» y a los profesores les ayuda a «simplificar la planificación de las lecciones, la calificación y la creación de rúbricas, lo que le brinda más tiempo para concentrarse en la instrucción»<sup>24</sup>. Todo ello permite una tutorización personalizada del alumno y un *feedback* instantáneo. También ayuda a generar rúbricas.
- h) Tutor AI: ofrece cursos en línea gratis, aprendizaje flexible y rutas de aprendizajes flexibles y personalizados.
- i) Whitebard AI: posee un videochat con IA para extraer los puntos clave en el momento, resume documentos, permite anotación y resaltado para optimizar el estudio, así como un asistente de escritura con IA para generar borradores, esquemas, guiones, etc.

23. Hey, Alex: «Las 10 mejores plataformas de tutoría de IA: ¿cuáles valen la pena invertir?». Coursebox. 12.12.2024. <https://www.coursebox.ai/es/blog/best-ai-tutoring-platforms>

24. Hey,. Ob. Cit.

- j) Fetchy: está pensado para los educadores. Planifica el temario, gestiona el comportamiento de los estudiantes, crea boletines informativos instantáneos, correos electrónicos personalizados, consejos didácticos, entre otras muchas utilidades.

## 2.5. Recursos audiovisuales. Presentaciones

El famoso *power point* queda ya en desuso con la aparición de infinidad de plataformas de IA para ayudar a realizar unas presentaciones audiovisuales interactivas, dinámicas y visuales a fin de hacer de la transmisión de la información o la impartición de clases y/o conferencias una experiencia amena, enriquecedora y de verdadera asimilación de contenidos. Al efecto, LÓPEZ BLANCO<sup>25</sup> nos propone 8. Veamos sus utilidades.

- a) Decktopus: genera diapositivas al facilitarle el contenido.
- b) Beautiful.ai: optimiza individualmente cada diapositiva.
- c) Gamma: hace que las ideas que le facilitemos las convierta en diapositivas.
- d) Canva Magic Slide: la plataforma muy conocida y utilizada de CANVA ya incluye IA para mejorar su oferta.
- e) Slidesgo AI: para obtener plantillas modernas y personalizables.
- f) Plus AI: crea presentaciones dentro de Google Slides.
- g) Slidebean: analiza contenido y crea las diapositivas.

Como venimos viendo y analizando existen tantísimas IA's que, con el afán de ayudarnos, pueden realizar tanto trabajo por nosotros que debemos preguntarnos qué es realmente lo que nos aporta todo ello y qué nos resta. De hecho, según MONTALBO<sup>26</sup>, un último estudio que se ha realizado en la Universidad de Massachussets ha concluido que el uso muy continuo de la IA en personas y estudiantes puede llegar a *atontar* determinadas áreas del cerebro en lo que se ha llamado *deuda cognitiva*. Supongo que será algo parecido a lo que ocurrió al aparecer las calculadoras: que gran parte de nosotros se olvidó de realizar mentalmente las sumas más sencillas.

# III. ¿Qué puede hacer de positivo y de negativo la IA en las aulas?

## 3.1. Elementos positivos de la IA en las aulas

A estas alturas ya nadie duda que la educación universitaria está sufriendo un importante impacto y transformación en el sector educativo para formar a los profesionales

25. LÓPEZ BLANCO, S. «Las 8 mejores Herramientas IA para hacer presentaciones: despidete de PowerPoint». IEBS Biztech School. 2.3.2025. <https://www.iebschool.com/hub/las-8-mejores-herramientas-ia-para-hacer-presentaciones-despidete-de-powerpoint-management/>

26. MONTALBO, Cristina. Noticias Cuatro. <https://www.instagram.com/reel/DLI0PwhvyVv/?igsh=MXQ2Mms2bDZieGJmMA%3D%3D>

y educadores del futuro. A tal efecto, NÚÑEZ<sup>27</sup> identifica hasta 4 elementos de la IA para transformar la Educación Superior:

1. Aprendizaje adaptativo como solución a medida que podrá paliar y armonizar los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, ofreciendo la IA «una solución que aprovecha los algoritmos básicos de la Inteligencia Artificial para hacer recomendaciones personalizadas, en materia de recursos de aprendizaje... ¿cómo? El software genera unos datos, llamados eventos de aprendizaje, que permiten identificar las preferencias, objetivos y habilidades de los usuarios para así caracterizarlos y entregarles el contenido adecuado».
2. Creación de contenido personalizado. El mega análisis que es capaz de realizar la IA en segundos de grandes grupos de datos, aportan observaciones que son humanamente imposibles de hallar. «Con eso, los profesores y las instituciones serán capaces de generar material que se adapte a las necesidades de sus cursos específicos y, aún más importante, de sus estudiantes».
3. Recordatorios y preguntas frecuentes. Que puede enviar la IA a los estudiantes como los plazos de entregas de trabajos, fechas de exámenes, así como la contestación a preguntas repetitivas y genéricas liberando con ello la tarea al profesor.
4. Transformación del rol docente y bienvenidos los tutores IA. La IA como complemento a la labor docente podrá tutorizar ayudando a los estudiantes con fundamentos en matemáticas, y otras habilidades básicas.

### 3.2. ¿Qué no puede hacer la IA en educación actualmente? La necesaria intervención del docente en las aulas

Hasta aquí hemos analizado todo lo que la IA puede hacer en el aula, pasamos ahora a resumir las acciones y/o tareas que, de momento, no podrá realizar y será necesaria la intervención del docente humano. A saber, de forma resumida y sin que suponga una lista cerrada, tenemos:

1. Captar la atención del alumno, sus preocupaciones, sus necesidades, promover su diálogo, empatía, ayuda, motivación. Adaptación de la clase y materia, cambio de ruta en la enseñanza pedagógica en función del alumnado concreto del año, día o asignatura.
2. El poder de evaluación y promoción del alumno y atender a las necesidades concretas de los estudiantes con capacidades diferenciadas. Utilizar algoritmos o algún programa de IA para ello podría conducir a un sesgo social no deseable ni adecuado.
3. El afecto y trato personalizado a los estudiantes a lo largo de la enseñanza con sus múltiples situaciones y dificultades que hay que tratarlas de modo particular.
4. El razonamiento que ofrecemos los docentes detrás de cada aportación del alumno y que le ayuda, sin duda, a corregir y evolucionar en su aprendizaje académico y personal.

---

27. NÚÑEZ ÁLVAREZ, A. «4 elementos de la Inteligencia Artificial para transformar la Educación Superior». 13.7.2017.  
<https://es.linkedin.com/pulse/4-elementos-de-la-inteligencia-artificial-para-andr%C3%A9s-n%C3%BA%C3%B1ez-%C3%A1lvarez>

5. La Educación: la IA no educa, tan sólo ofrece datos, estrategias, resúmenes, etc., que, por supuesto, luego hay que corregir para salvar las famosas *alucinaciones*.
6. El pensamiento crítico.
7. El docente como puente de automatización y reflexión. En palabras de SAN ESTEBAN «El modelo tradicional de transmisión de conocimientos está siendo erosionado por plataformas que «enseñan» más rápido, corrigen más eficientemente y se adaptan individualmente. Pero hay algo que ninguna IA puede reemplazar: la capacidad del docente de contextualizar, cuestionar y acompañar procesos subjetivos de aprendizaje»<sup>28</sup>.

### 3.3. ¿Qué valores se pueden ver comprometidos con el uso de IA?

1) La lectura y la escritura con el uso del *copia y pega* fácil de la IA que, por desconocimiento de la materia en concreta (que se supone la están aprendiendo) no comprueban, ni saben, corregir el texto que les ofrece la IA con lo que muchas veces, si no todas, ofrecen textos con alucinaciones de la IA.

A ello, se une que para que la IA generativa sea una herramienta efectiva se debe conocer la materia a preguntar y realizar las preguntas adecuadas o PROMS, cosa que obviamente, la mayoría de los estudiantes desconocen, produciéndose un resultado calamitoso porque, no sólo es que no aprenden, sino lo que es peor, al fiarse del resultado de la IA, aprenderían datos y conceptos erróneos o inadecuados.

2) El aprendizaje, porque una cosa es crear contenidos a click de un botón y otra asimilarlos y aprender. Desaparecía con ello, gran parte de los objetivos del Plan Bolonia de aprendizaje por descubrimiento e investigación.

3) El buen gusto en las presentaciones porque, aunque las cree automáticamente, la empatía la oralidad y exposición de los trabajos, la comunicación no verbal, tan esencial en las disertaciones públicas., no podrá hacerlo, de momento, una IA.

4) El aprendizaje continuo del alumnado y profesorado no sólo en el conocimiento sobre las IA's, que pueden ayudar en sus tareas de enseñanza y aprendizaje sino, y al mismo tiempo, hacerlo en las normas y usos éticos de estas potentes herramientas.

En palabras de FREIRE «las cualidades de un docente son insustituibles por máquina alguna: la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal...»<sup>29</sup>.

28. SAN ESTEBAN, D. «Artículo 1: Entre HAL y el aula: Cómo la IA desafía la educación tradicional en América Latina». 5.4.2025. [https://www.linkedin.com/pulse/art%C3%ADculo-1-entre-hal-y-el-aula-c%C3%B3mo-la-ia-desaf%C3%ADa-en-san-esteban-zsumf?utm\\_source=share&utm\\_medium=member\\_android&utm\\_campaign=share\\_via](https://www.linkedin.com/pulse/art%C3%ADculo-1-entre-hal-y-el-aula-c%C3%B3mo-la-ia-desaf%C3%ADa-en-san-esteban-zsumf?utm_source=share&utm_medium=member_android&utm_campaign=share_via)

29. Efepeando. 26.3.2023. <https://www.efepeando.com/2023/03/todo-para-lo-que-no-sirve-la.html>

Incluso, la IA puede asumir tareas como la calificación, lo que le permitirá a los tutores administrar mejor sus tiempos. Pero esta carrera frenética por implantar todos los nuevos avances tecnológicos en IA puede, y de hecho representaría, un grave perjuicio para el alumnado. **BOLUDA** plantea primero reflexionar sobre «¿qué valores y aprendizajes están en juego con la introducción de la IA en la enseñanza? Buscar el atajo fácil para crear materiales, superar cursos o editar contenidos digitales, no son el mejor ejemplo para los alumnos; además del flaco favor que les hacemos alimentando su mediocridad. Debemos convertirnos en modelos de uso de la IA para el alumnado»<sup>30</sup>.

Por su parte **GIANINI** insta a «considerar cuidadosamente tanto las ventajas como los riesgos potenciales de depender demasiado de la tecnología en nuestras aulas... y concluye con una poderosa a la acción para los responsables de la formulación de políticas, educadores y la sociedad en general. Subraya la necesidad de desarrollar una hoja de ruta clara para la integración segura y efectiva de la IA en la educación, respetando al mismo tiempo la diversidad y riqueza de los sistemas de conocimiento humano»<sup>31</sup>.

En palabras de **CORNEJO** «La IA generativa tiene el potencial de transformar radicalmente la educación, pero como cualquier herramienta poderosa, debe manejarse con cuidado y consideración profundas. Nos encontramos en un punto de inflexión, y las decisiones que tomemos ahora podrán modelar el futuro de la educación para generaciones venideras»<sup>32</sup>.

**SAN ESTEBAN**, al analizar el papel en la educación de la IA en Latinoamérica se plantea: «La IA, al intervenir como mediadora en la construcción del conocimiento, exige repensar el pensamiento crítico como una competencia que permita cuestionar la información generada por algoritmos, entender sus sesgos y reconocer cuándo la tecnología está condicionando la realidad que se percibe.»<sup>33</sup>

Y una llamada a la reflexión de todos los agentes implicados en la Educación es la siguiente: «La IA solo será fructífera si nos permite eliminar esa burocracia educativa que nos impide atender mejor al alumnado. Si nos echa una mano para crear o diseñar tareas que son costosas en cuanto al tiempo que precisan: elaboración de exámenes, tests, comunicados, ejercicios, prácticas, etc. Solo si la inteligencia artificial nos aporta ese tiempo insuficiente del que ahora disponemos para atender a cada alumno y alumna, será realmente transformadora la IA a nivel educativo. La ilusión o el asombro por estas nuevas tecnologías no pueden empañar el sentido último de la educación: la humanización de las personas»<sup>34</sup>.

30. **BOLUDA IVARS**, O. Retos y oportunidades de la IA en la FP. 10.7.2023. [https://www.linkedin.com/pulse/retos-y-oportunidades-de-la-ia-en-fp-%C3%B3scar-boluda-ivars?utm\\_source=share&utm\\_medium=member\\_android&utm\\_campaign=share\\_via](https://www.linkedin.com/pulse/retos-y-oportunidades-de-la-ia-en-fp-%C3%B3scar-boluda-ivars?utm_source=share&utm_medium=member_android&utm_campaign=share_via)

31. **CORNEJO B. A.** *La Revolución de la IA Generativa en la Educación: Una Nueva Frontera*. 8.5.2024. <https://es.linkedin.com/pulse/la-revoluci%C3%B3n-de-ia-generativa-en-educaci%C3%B3n-una-nueva-cornejo-b--nzu4f>

32. **CORNEJO**, ob. cit.

33. **SAN ESTEBAN**, ob. cit.

34. Efepeando. Ob. Cit.

### 3.4. Las llamadas *Alucinaciones* de la IA. ¿Qué son y cómo se corrigen?

Otro de los riesgos importantes que advierten algunas voces son las llamadas alucinaciones (respuestas falsas, erróneas, incompletas o infundadas) de las aplicaciones que utilizan IA y que requieren una experta supervisión del profesional que la utiliza o corrige, en este caso el docente. Al respecto, es interesante el informe que respecto al sector de la abogacía realizó MORELL, después de haber analizado el Estudio de la Universidad de Stanford (HallucinationFree? Assessing the Reliability of Leading AI Legal Research Tools), en el que concluye que «está claro que estas herramientas son un buen primer paso y que la tecnología usada para mejorar las alucinaciones (RAG) ayuda en ello, pero siguen necesitando igual o más supervisión que un ChatGPT normal y por supuesto no están libres de errores como publicitan, lo que sin duda es problemático»<sup>35</sup>.

Al respecto, LA VANGUARDIA señala que «El CEO de Google, Sundar Pichai, reconoció el domingo en una entrevista en 60 Minutes que nadie ha sido capaz de hallar la solución a este problema. "Nadie ha resuelto el problema de las alucinaciones. Todos los modelos lo tienen», aseguró en el reportaje...Pichai también reconoció en la misma entrevista que todavía existen partes de la inteligencia artificial que sus ingenieros "no entienden del todo". "Hay un aspecto de la IA que llamamos una caja negra. No podemos saber muy bien por qué dice ciertas cosas, o por qué se equivoca"»<sup>36</sup>

IBM las definió como «La alucinación de la IA es un fenómeno en el que un modelo de lenguaje de gran tamaño (LLM), a menudo un chatbot de IA generativa o una herramienta de visión artificial, percibe patrones u objetos que son inexistentes o imperceptibles para los observadores humanos, creando resultados que no tienen sentido o son completamente inexactos... son similares a cómo los humanos a veces ven figuras en las nubes o caras en la luna. En el caso de la IA, estas interpretaciones erróneas se producen debido a varios factores, como el sobreajuste, el sesgo/inexactitud de los datos de entrenamiento y la alta complejidad del modelo»<sup>37</sup>.

Algunos ejemplos los refiere este mismo medio y que son: «El chatbot Bard de Google afirmó incorrectamente que el telescopio espacial James Webb había captado las primeras imágenes del mundo de un planeta fuera de nuestro sistema solar<sup>1</sup>. La IA de chat de Microsoft, Sydney, admite enamorarse de los usuarios y espiar a los empleados de Bing<sup>2</sup>. Meta retiró su demo Galactica LLM en 2022, después de que proporcionara a los usuarios información inexacta, a veces basada en prejuicios».

En el medio educativo se hallan cuando la IA cruza datos y crea una referencia ficticia.

- 
35. MORELL, J. La IA generativa legal necesita mejorar. CGAE. 2024. <https://www.abogacia.es/publicaciones/blogs/blogdeinnovacionlegal/laigenerativalegalnecesitamejorar/>
  36. La Vanguardia. «La "caja negra" de la IA de Google: "Nadie ha resuelto el problema de las alucinaciones"». 20.04.2023. <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20230420/8906254/caja-negra-ia-google-problema-alucinaciones-pmv.html>
  37. IBM: ¿Qué son las alucinaciones de la IA?. 1.9.2023. <https://www.ibm.com/es-es/think/topics/ai-hallucinations>.

Finalmente, y para concluir este apartado de pros y contras de la IA en Educación, nos vamos a referir a las conclusiones obtenidas por el estudio realizado el equipo de DELGADO y OTROS, respecto a la educación universitaria:

«En el caso de la educación superior, cabe subrayar que es el grupo docente que más detalle aporta tanto sobre los beneficios como sobre las limitaciones de la aplicación de la IA. Este resultado se podría relacionar con que se trata de la etapa educativa donde se ha dado una mayor exigencia en el uso de las tecnologías y la formación docente al respecto desde hace años (Marín y Romero, 2009). Al mismo tiempo, son el grupo que más detecta la necesidad de formación del profesorado y la necesidad de cambiar su modo de trabajar para enfrentar los nuevos retos relacionados con la IA (Córlica, 2020). El profesorado de educación superior también se preocupa por las posibles limitaciones en la seguridad, los debates éticos y de legislación, de manera que son el grupo que reflexiona acerca de implicaciones éticas y de privacidad, otro de los grandes retos de la IA (Reiss, 2021)»<sup>38</sup>.

## IV. ¿Cómo integrar la inteligencia artificial generativa (IAG) en la docencia desde el punto de vista internacional?

A continuación, y tras haber analizado distintas inteligencias sus usos y funcionalidades en el sector educativo, pasamos a resumir brevemente sus principales utilidades al introducirlas en las aulas con referentes internacionales:

1) *Guía Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la docencia*, publicada por el Instituto de Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Perú (febrero 2025).<sup>39</sup> Esta guía supone «punto de partida para las y los docentes que buscan enriquecer su proceso de enseñanza, incorporando las herramientas de IA y empleándolas como un aliado en la creación de experiencias educativas más dinámicas, contextualizadas y relevantes para la formación». Asimismo, aporta ideas para implementar la IA en el aula a través de varias acciones, a modo de ejemplo, señalamos:

- a) Planificación y diseño educativo: para tareas repetitivas y complejas (rúbricas, creación de recursos didácticos).
- b) Elaborar recursos y materiales didácticos personalizados que enriquezcan el aprendizaje. Por ejemplo, la creación de un caso objeto de análisis, corregir exámenes tipo test, chabots para juego de roles; practicar con buscadores inteligentes de investigación; etc. Todo ello, siempre teniendo en cuenta que la IA brinda un punto de partida para «para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero el resultado,

---

38. DELGADO DE FRUTOS y otros. «Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207-224.

39. Acceso al texto completo: [https://lnkd.in/d/Razuh\\_T](https://lnkd.in/d/Razuh_T)

producto o diseño final de las actividades o recursos a emplear en el aula requerirá ser adaptado y revisado a partir de una perspectiva crítica de la o el docente responsable del curso».

2) *Potencia la aprendizaje. Preguntas para la reflexión y práctica de la Inteligencia Artificial Generativa en contextos educativos*, elaborado por el Centro de Innovación del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile y publicado en marzo 2025. Esta guía hace un «a comprender que la IA, tal como otras tecnologías que en su momento han sido disruptivas, debe enfrentarse desde la acción pedagógica. Esto significa que debemos ir más allá del debate sobre si lo usamos o no, y considerar qué y cómo debemos modificar la práctica pedagógica para abordar tanto las oportunidades como los riesgos que implica su uso para el desarrollo de los aprendizajes»<sup>40</sup>.

Este documento presenta 6 principios para conseguir enseñar y aprender:

1. IA para potenciar lo que nos hace humanos
2. IA como herramienta para pensar
3. IA para potenciar la creatividad
4. IA con resguardo a la ética
5. IA para la equidad y la inclusión
6. IA para potenciar el aprendizaje activo

## V. Conclusiones y reflexiones

Primera: si bien es cierto que la IA ha irrumpido bruscamente en nuestras vidas de una forma imparable en todos los sectores, y en Educación no podía ser menos, la conclusión es fundamental: No dejarse arrastrar por la ansiedad tecnológica, distinguiendo y seleccionando lo que resulte conveniente a nuestro alumnado en función de las circunstancias objetivas y circunstanciales del caso concreto para ofrecer una mejor y más personalizada atención docente.

Segunda: la IA en la Educación es una responsabilidad compartida entre: padres-educadores-centros educativos y administraciones internacionales y estatales. Por ello, sería conveniente, no sólo instruir al profesorado en el conocimiento y manejo de estos recursos inteligentes sino a los propios padres (a través de sus propias asociaciones de Padres de alumnos) ya que el primer contacto de los alumnos con las tecnologías suele producirse en el hogar parental.

Tercera: La IA en las aulas se muestra como eficaz colaboradora para el aprendizaje del alumnado si se sabe utilizar y si se mantienen los rigores de comprobación necesarios ya que al día de hoy todavía posee *alucinaciones* que hace que la información que nos facilita puede no ser la adecuada o equivocada para evitar, con ello, que el proceso de

---

40. Centro de Innovación del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. «Potencia la aprendizaje. Preguntas para la reflexión y práctica de la Inteligencia Artificial Generativa en contextos educativos». <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/03/Potencia-la-aprendizaje-IA-en-educacion.pdf>

adquisición de conocimientos del alumnado sea, asimismo, erróneo. Asimismo, debemos tener presente que la IA no enseña, tan sólo ayuda y no puede, actualmente, sustituir al profesorado en tareas puramente humanas (*soft skills*): interacción crítica, empatía, razonamientos, etc., tan importantes en los procesos de aprendizajes.

Cuarta: Que debemos tener en cuenta que son muchas e importantes las utilidades y herramientas que nos ofrece la IA pero, también, hemos de sopesar las mermas que produce su uso indiscriminado y sistemático como: el pensamiento crítico, la reflexión, el aprendizaje por descubrimiento, etc. Para ello, resultará esencial manejar estas tecnologías de forma, a su vez, humanamente inteligente, es decir, usar nuestra propia inteligencia humana para extraer de la inteligencia artificial su máximo potencial y no al revés. Sólo así se podrá evitar o aminorar, el llamado *defecto cognitivo* y evolucionar creciendo.

Quinta: que sólo la utilización ética de la IA por parte de alumnado y profesorado conducirá a unos resultados eficaces, justos y equitativos sin brechas ni sesgos de ningún tipo a fin de conseguir un uso y aplicación de la IA seguro, respetuoso, controlado, veraz y confiable.

## VI. Referencias bibliográficas

**ANTHROPIC.** <https://docs.anthropic.com/es/docs/welcome>

**BOLUDA IVARS, O.** *Retos y oportunidades de la IA en la FP*. 10.7.2023, [https://www.linkedin.com/pulse/retos-y-oportunidades-de-la-ia-en-fp-%C3%B3scar-boluda-ivars?utm\\_source=share&utm\\_medium=member\\_android&utm\\_campaign=share\\_via](https://www.linkedin.com/pulse/retos-y-oportunidades-de-la-ia-en-fp-%C3%B3scar-boluda-ivars?utm_source=share&utm_medium=member_android&utm_campaign=share_via)

**CENTRO DE INNOVACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CHILE.** «Potencia el aprendizaje. Preguntas para la reflexión y práctica de la Inteligencia Artificial Generativa en contextos educativos». <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/03/Potencia-el-aprendizaje-IA-en-educacion.pdf>

**CLAUDE.** <https://claude.ai/login?returnTo=%2F%3F>

**COMISIÓN EUROPEA.** Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, *Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en la educación y formación para los educadores*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/898>.

**CORNEJO B. A.** *La Revolución de la IA Generativa en la Educación: Una Nueva Frontera*. 8.5.2024. <https://es.linkedin.com/pulse/la-revoluci%C3%B3n-de-ia-generativa-en-educaci%C3%B3n-una-nueva-cornejo-b--nzu4f>

**DELGADO DE FRUTOS y otros.** «Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207-224

**EFEPEANDO.** 26.3.2023. <https://www.efepeando.com/2023/03/todo-para-lo-que-no-sirve-la.html>

**ESIC UNIVERSITY.** «Google Gemini IA: Qué es y cómo funciona». Agosto 2024. <https://www.esic.edu/rethink/marketing-y-comunicacion/que-es-google-gemini-y-como-functiona-c>

**GRANJO ORTIZ, A.** «Abogacía e la: Adaptación o desaparición». *Revista Aranzadi de Derecho y Nuevas Tecnologías*, n.º 67, Enero de 2025. Ed. Aranzadi. Pág. 5

**GoDADDY.** «Qué es Copilot: El asistente de Inteligencia Artificial de Microsoft». 21.2.2024. <https://www.godaddy.com/resources/es/inteligencia-artificial/que-es-copilot-como-functiona>

**GROCK.** <https://grok.com/chat>

**HEY, ALEX.** «Las 10 mejores plataformas de tutoría de IA: ¿cuáles valen la pena invertir?». Coursebox. 12.12.2024. <https://www.coursebox.ai/es/blog/best-ai-tutoring-platforms>

**LÓPEZ BLANCO, S.** «Las 8 mejores Herramientas IA para hacer presentaciones: despídete de PowerPoint». IEBS Biztech School. 2.3.2025. <https://www.iebschool.com/hub/las-8-mejores-herramientas-ia-para-hacer-presentaciones-despídetede-powerpoint-management/>

**IBM.** ¿Qué son las alucinaciones de la IA?. 1.9.2023. <https://www.ibm.com/es-es/think/topics/ai-hallucinations>.

**INSTITUTO DOCENCIA UNIVERSITARIA.** «Guía de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la docencia». Febrero 2025.

**IONOS.** *Los chatbots en el marketing online*. Eq. Ed. 2020. <https://www.ionos.com/es-us/digitalguide/online-marketing/vender-en-internet/chatbots-toda-una-revolucion-en-el-marketing-online/>

**IONOS.** «Tecnología que asombra: ¿qué es la inteligencia artificial?». Equipo Ed. Ionos. 2023. <https://www.ionos.com/es-us/digitalguide/online-marketing/vender-en-internet/que-es-la-inteligencia-artificial/>

**IUNIT CENTRO UNIVERSITARIO.** «Las 9 Mejores IA para Estudiantes: Herramientas Imprescindibles para Mejorar tu Rendimiento Académico». Educación Observatorio. Septiembre 2024. <https://iunit.edu.es/noticias/las-9-mejores-ia-para-estudiantes/>

**OPENAAI.** <https://chatgptgratuit.app/es/>

**LA VANGUARDIA.** «La "caja negra" de la IA de Google: "Nadie ha resuelto el problema de las alucinaciones"». 20.04.2023. <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20230420/8906254/caja-negra-ia-google-problema-alucinaciones-pmv.html>

**MONTALBO CRISTINA.** Noticias Cuatro. <https://www.instagram.com/reel/DLl0PwhvyVv/?igsh=MXQ2Mms2bDZieGJmMA%3D%3D>

**MORELL, J.** *La IA generativa legal necesita mejorar*. CGAE. 2024. <https://www.abogacia.es/publicaciones/blogs/blog-de-innovacion-legal/la-ia-generativa-legal-necesita-mejorar/>

**NÚÑEZ ÁLVAREZ, A.** «4 elementos de la Inteligencia Artificial para transformar la Educación Superior». 13.7.2017. <https://es.linkedin.com/pulse/4-elementos-de-la-inteligencia-artificial-para-andr%C3%A9s-n%C3%BA%C3%B1ez-%C3%A1lvarez>

**PARLAMENTO EUROPEO.** «Artificial intelligence: How does it work, why does it matter, and what can we do about it». Author: Philip Boucher. PE 641547- June 2020. [https://www.europarl.europa.eu/stoa/en/document/EPRS\\_STU\(2020\)641547](https://www.europarl.europa.eu/stoa/en/document/EPRS_STU(2020)641547)

**PARLAMENTO EUROPEO.** «¿Qué es la Inteligencia Artificial y cómo se usa?». <https://www.europarl.europa.eu/topics/es/article/20200827STO85804/que-es-la-inteligencia-artificial-y-como-se-usa>

**RAE**, 2025.

**SAN ESTEBAN, D.** «Artículo 1: Entre HAL y el aula: Cómo la IA desafía la educación tradicional en América Latina». 5.4.2025. [https://www.linkedin.com/pulse/art%C3%ADculo-1-entre-hal-y-el-aula-c%C3%B3mo-la-ia-desaf%C3%ADa-en-san-esteban-zsumf?utm\\_source=share&utm\\_medium=member\\_android&utm\\_campaign=share\\_via](https://www.linkedin.com/pulse/art%C3%ADculo-1-entre-hal-y-el-aula-c%C3%B3mo-la-ia-desaf%C3%ADa-en-san-esteban-zsumf?utm_source=share&utm_medium=member_android&utm_campaign=share_via)

**SMINK, V.** «Las 3 etapas de la Inteligencia Artificial: en cuál estamos y por qué muchos piensan que la tercera puede ser fatal». BBC, News Mundo. 2023. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-65617676>

# Redefiniendo la enseñanza del Derecho: la IA como catalizadora del cambio

Redefining legal education: AI as a catalyst for change

**Teresa Roa Martínez**

Contratada predoctoral<sup>1</sup>, Universidade de Vigo  
teresa.roa@uvigo.gal

## SUMARIO:

- I. Introducción
- II. El impacto de la IA en el sector legal: la abogacía
- III. El nuevo perfil del alumnado: la generación alpha
- IV. Redefiniendo la enseñanza del derecho
  - 4.1. El grado en derecho
  - 4.2. ¿Qué necesitan los juristas del mañana?
- V. Una propuesta formativa con las soft skills como protagonistas
  - 5.1. Integración del flipped learning
  - 5.2. Educación a través del aprendizaje-servicio
- VI. Conclusión
- VII. Bibliografía

**RESUMEN:** La irrupción de la inteligencia artificial generativa ha transformado radicalmente el ejercicio de las profesiones jurídicas y plantea importantes desafíos para la enseñanza del Derecho. El presente trabajo parte de la necesidad de repensar la docencia jurídica a la luz de los cambios derivados de la cuarta revolución industrial y del perfil del nuevo alumnado universitario, en particular, de la generación Alpha. En el mismo se examina el impacto de la inteligencia artificial en el sector legal y en el ámbito educativo, y se proponen estrategias docentes innovadoras para integrar de manera ética esta tecnología en la formación de los juristas del mañana. La propuesta educativa se basa en el desarrollo de *soft skills* y en la incorporación de metodologías activas que promuevan un aprendizaje adaptado a las demandas actuales y futuras del ejercicio profesional. En particular, se propone la integración de metodologías docentes como el aula invertida y el aprendizaje-servicio. Esto contribuye a transformar la docencia del Derecho para que el alumnado protagonice el aprendizaje y permite, también, integrar actividades como la simulación de juicios o la producción de podcasts entre otras.

1. Contratada predoctoral beneficiaria del «Programa de ayudas de apoyo a la etapa predoctoral» de la Xunta de Galicia. Ayuda adjudicada mediante Resolución de 1 de julio de 2024, conjunta de la Consellería de Educación, Ciencia, Universidades y Formación Profesional y de la Agencia Gallega de Innovación (DOG 10 de julio de 2024).

**ABSTRACT:** The emergence of generative artificial intelligence has profoundly transformed the legal profession and poses significant challenges for legal education. This paper argues about the urgent need to rethink the teaching of law considering the transformations brought about by the Fourth Industrial Revolution and the evolving profile of university students, particularly those belonging to generation Alpha. In this paper, the impact of AI on the legal sector and higher education is analyzed, and innovative pedagogical strategies are proposed to incorporate this technology into legal training in an ethical way. The educational proposal centers on the development of soft skills and the implementation of active learning methodologies designed to foster learning aligned with the demands of contemporary and future legal practice. In particular, it proposes the integration of teaching methodologies such as the flipped classroom and service learning. This contributes to a transformation in the teaching of law, placing students at the centre of the learning process, and it also enables the integration of activities such as mock trials and podcast production, among others.

**PALABRAS CLAVE.** Inteligencia artificial generativa; innovación docente; *soft skills*; cuarta revolución industrial; generación Alpha.

**KEYWORDS.** Generative artificial intelligence; teaching innovation; soft skills; fourth industrial revolution; Alpha generation.

## I. Introducción

La cuarta revolución industrial está ocasionando cambios sin precedentes en la sociedad. A diferencia de otros cambios históricos, la cuarta revolución industrial avanza con celeridad de forma simultánea a lo largo de todo el planeta<sup>2</sup>. Esta revolución se compone del uso de distintas tecnologías que abarcan desde la robótica hasta el internet de las cosas pero, sin duda, la verdadera protagonista de esta revolución es la inteligencia artificial (IA), al propiciar un aumento exponencial en la capacidad de almacenamiento de datos así como en la velocidad de procesamiento de la información<sup>3</sup>. Así, la relevancia de la IA en esta revolución es incommensurable, pues ha cambiado, y está cambiando, el mundo.

En definitiva, es innegable que la IA será la tecnología determinante en esta cuarta revolución industrial, propiciando cambios de considerable envergadura que transformarán nuestra sociedad. Como en todo gran cambio, surge la tensión entre las ventajas e inconvenientes que el uso de esta tecnología conlleva<sup>4</sup>, y ningún sector es ajeno

2. Cf. VELARDE, G., «Artificial Intelligence and Its Impact on the Fourth Industrial Revolution: A Review», en *International Journal of Artificial Intelligence & Applications (IJAA)*, vol. 10, núm. 6, 2019, págs. 44-45.
3. Cf. GARCÍA CRUZ, J. A. et al, *Inteligencia artificial en la praxis docente: vínculo entre la tecnología y el proceso de aprendizaje*, editorial Mar Caribe, 2023, pág. 9.
4. La doctrina destaca que existen distintos posicionamientos en relación con la introducción generalizada de IA. Desde quienes destacan que esta podría tener un efecto negativo sobre

a estas tensiones. Por ello, al igual que en otros ámbitos, en el sector educativo se enfrenta a los retos derivados de encontrar el equilibrio entre los beneficios y riesgos de esta tecnología. En materia de educación, la IA plantea grandes oportunidades, pero también grandes retos, ya que «la educación y el desarrollo de habilidades blandas desempeñarán un capítulo esencial en las estrategias de IA»<sup>5</sup>. A nuestro juicio, la IA debe integrarse en la docencia, pues la sociedad en la que desempeñará su labor profesional el alumnado estará claramente marcada por la cuarta revolución industrial. Además, integración de la IA en la educación universitaria no solo promueve la adquisición de conocimientos y habilidades que serán demandados en el futuro, sino que permite dar a conocer los riesgos de esta poderosa herramienta y lograr un uso ético y consciente de la misma. En otras palabras, la transformación de la educación universitaria es esencial para preparar al alumnado para los retos a los que se enfrentará como consecuencia de la IA.

Habida cuenta del carácter amplio del concepto de IA, a los efectos del presente trabajo, nos centraremos únicamente en la IA generativa. Dicho concepto se entenderá aquí como aquel «conjunto de métodos y aplicaciones capaces de generar contenidos (texto, imágenes, software o cualquier otra cosa) con características indistinguibles de las que produciría un ser humano»<sup>6</sup>. Además, aunque la problemática de la integración de la IA afecta a todos los niveles educativos este se centra exclusivamente en la docencia universitaria. En particular, el presente artículo aborda cómo la enseñanza del Derecho se enfrenta al desafío de adaptarse a la irrupción de la IA generativa para formar juristas competentes en un entorno digitalizado, analizando el impacto de la IA en la docencia del Derecho. Dicho análisis tendrá en cuenta el nuevo perfil del alumnado universitario centrándose, en particular, en la generación Alpha, así como el impacto que la IA está teniendo en la actualidad en el sector legal. Estas premisas sentarán las bases para realizar una propuesta de redefinición de la enseñanza del Derecho, a través de algunas metodologías que permitan integrar la IA generativa y dar respuesta a las necesidades reales de los juristas del mañana. A su vez, la propuesta que aquí se realiza pretende integrar la IA en el proceso de aprendizaje no solo a través del propio uso de dicha tecnología y el desarrollo de competencias para ello, sino repensando y actualizando los contenidos y métodos tradicionales en la docencia del Derecho<sup>7</sup>.

---

el empleo, hasta los que consideran que conlleva elevados riesgos que no se están valorando suficientemente, a quienes ponen el foco en la mejora de la calidad de vida que esta puede suponer para los seres humanos. Así, expertos aseguran que la IA puede ayudarnos a resolver los grandes problemas a los que nos enfrentamos pero, a su vez, no está exenta de riesgos ya que su uso inadecuado podría tener graves consecuencias. Cf. VELARDE, G., «Artificial Intelligence and Its Impact on the Fourth Industrial Revolution: A Review», en *International Journal of Artificial Intelligence & Applications (IJAIA)*, vol. 10, núm. 6, 2019, págs. 4148.

5. Cf. VELARDE, G., «Artificial Intelligence and Its Impact on the Fourth Industrial Revolution: A Review», en *International Journal of Artificial Intelligence & Applications (IJAIA)*, vol. 10, núm. 6, 2019, pág. 46.
6. Cf. CASAR CORREDERA, J. R., «Inteligencia artificial generativa», en *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, vol. 8, núm. 3, 2023, pág. 475.
7. Cf. PEDRÓ, F. et al., «Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development», en *Working Papers on Education Policy, Mobility Learning Week, UNESCO UNEVOC*, 2019, pág. 18.

## II. El impacto de la IA en el sector legal: la abogacía

La transformación tecnológica del sector legal es ya una realidad. Un exponente de esta nueva realidad es el sector de la abogacía<sup>8</sup>, en el que los cambios avanzan a una velocidad inminente y se observan de forma palmaria. En la actualidad, la mayoría de las grandes firmas legales permiten a sus abogados el uso de herramientas como Harvey<sup>9</sup>, o, incluso, cuentan con sus propios sistemas de inteligencia artificial<sup>10</sup>. En este sentido, las grandes firmas nacionales han considerado la IA como una herramienta de gran utilidad para los abogados. Así, se ha considerado que estas herramientas potencian el conocimiento y experiencia de los juristas, al hacerlos más eficientes mediante la automatización de tareas que permitan que los abogados se centren en otras actividades de mayor valor que requieran su experiencia y pensamiento crítico<sup>11</sup>. Además, existen numerosas herramientas que pueden ayudar a los juristas a desarrollar las tareas complejas. Por ejemplo, herramientas de análisis predictivo que permiten conocer datos relevantes en el ejercicio del Derecho o, incluso, sobre el propio Juzgado ante el que se siga un procedimiento judicial. Por tanto, es un hecho que el sector de la abogacía y, en definitiva, el sector legal, se están transformando como consecuencia de la aparición de la IA y su integración en el ámbito jurídico.

En este escenario, las habilidades requeridas para el ejercicio de profesiones jurídicas están evolucionando. Aunque el jurista siga necesitando una exhaustiva formación en Derecho requiere de otras habilidades para el ejercicio de la profesión de conformidad con las demandas de la sociedad, como las habilidades tecnológicas<sup>12</sup> o el desarrollo de las *soft skills*<sup>13</sup>. Por consiguiente, la formación de los juristas debe evolucionar en

8. Cf. MENOR SÁNCHEZ, P., «Reflexiones sobre la formación de los abogados en el siglo XXI», en *Eunomia Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 23, 2022, págs. 425-426.
9. Harvey es una «IA específica para bufetes de abogados». Más de 250 empresas y firmas de abogados de gran relevancia están usando esta tecnología. Así, también lo usan 28 de las 100 firmas de abogados más importantes de Estados Unidos según el ranking de American Lawyer y más de 45 000 abogados. Información consultada en <https://www.harvey.ai/>. Último acceso el 27 de junio de 2025.
10. Las grandes firmas españolas no se han quedado atrás. Por ejemplo, Cuatrecasas ha desarrollado CELIA (Cuatrecasas experto legal IA), su propia inteligencia artificial en colaboración con Harvey. Por su parte Garrigues, ha desarrollado GAIA. Información consultada en <https://www.cuatrecasas.com/es/spain/art/cuatrecasas-sella-una-alianza-estrategica-con-harvey-para-implantar-la-ia-generativa> [https://www.garrigues.com/es\\_ES/noticia/garrigues-primero-despacho-ue-supera-450-millones-euros-ingresos](https://www.garrigues.com/es_ES/noticia/garrigues-primero-despacho-ue-supera-450-millones-euros-ingresos). Último acceso el 27 de junio de 2025.
11. Información obtenida de <https://www.harvey.ai/customers/cuatrecasas>. Último acceso el 27 de junio de 2025.
12. Desde transformación digital, inteligencia artificial, robótica, internet de las cosas o tecnología blockchain hasta contratos inteligentes. Cf. MENOR SÁNCHEZ, P., «Reflexiones sobre la formación de los abogados en el siglo XXI», en *Eunomia Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 23, 2022, pág. 428.
13. Cf. MENOR SÁNCHEZ, P., «Reflexiones sobre la formación de los abogados en el siglo XXI», en *Eunomia Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 23, 2022, págs. 426-428.

consonancia, formando al alumnado en Derecho no solo en el lenguaje jurídico, sino en la adquisición de aquellas habilidades necesarias para el adecuado ejercicio de la profesión.

En consecuencia, la integración de la IA en el aprendizaje del Derecho no es una opción, sino una exigencia derivada del impacto de la IA en el sector legal. La integración de esta tecnología en la formación universitaria del Grado en Derecho resulta esencial para proporcionar a los futuros juristas una formación que se adecúe a la evolución que está sufriendo el sector.

### III. El nuevo perfil del alumnado: la generación alpha

Al igual que el mundo cambia, también lo hace el alumnado que llega a las aulas universitarias. Por lo que la formación no solo debe adaptarse a las nuevas necesidades que se derivan de la cuarta revolución industrial, sino también a las necesidades del alumnado. Pese a las grandes diferencias existentes entre generaciones, el sector educativo a veces se ancla a la visión tradicional de la conocida como clase magistral, sin adaptarse a la evolución o transformación social existente. Ahora que la generación Alpha llega a las aulas universitarias la necesidad de que el sector educativo evolucione se hace patente: no resulta lógico formar a la generación Alpha como se ha formado a los babyboomers o los millenials.

La generación Alpha<sup>14</sup> es una «generación digital» que ha nacido y crecido en un mundo globalizado y digitalizado, que nada tiene que ver con los babyboomers o los millenials. Además, debe señalarse que esta generación también se distingue considerablemente de la generación Z, así «en la generación anterior, los niños estaban más familiarizados con el concepto de jugar en la calle. Sin embargo, la generación actual consiste en niños que usan más la tecnología y no salen de la casa [...]»<sup>15</sup>. En la misma línea, los estudios muestran que la generación Alpha se caracteriza por el uso de la tecnología y en ocasiones, incluso, por su adicción a la misma. Igualmente, esta generación se caracteriza por el uso de redes sociales lo que, sin duda, tiene impacto en su forma de relacionarse y comunicarse. En este sentido, algunos estudios advierten que el uso de las redes sociales y la tecnología podría dar lugar a una merma de la capacidad de pensamiento crítico, e, incluso, que ello podría afectar a sus interacciones sociales. Así, dado que esta generación se caracteriza por su comunicación a través de mensajes, los expertos advierten que el uso de mensajes de texto como forma principal de comunicación podría afectar a sus habilidades de comunicación oral<sup>16</sup>. En general, podría decirse que se trata de una gene-

14. Conformada, aproximadamente, por las personas nacidas entre 2010 y 2025. Cf. APAYDIN, Ç. et al, «An analysis of the preschool teacher's views on Alpha generation», en *European Journal of Educational Studies*, vol. 6, núm. 11, 2020, pág. 124.

15. Cf. APAYDIN, Ç. et al, «An analysis of the preschool teacher's views on Alpha generation», en *European Journal of Educational Studies*, vol. 6, núm. 11, 2020, pág. 126. Traducción no oficial.

16. Cf. HÖFROVÁ, A. et al, «A systematic literature review of education for Generation Alpha», en *Discover Education*, vol. 3, núm. 125, 2024.

ración caracterizada por el uso del internet móvil ya que sus integrantes lo han tenido a su disposición a lo largo de toda su vida, lo que diferencia a esta generación de las que la preceden. No obstante, los estudios también destacan numerosas características positivas de esta generación, enfatizando su curiosidad o su carácter abierto al aprendizaje. Asimismo, se ha apreciado la concurrencia de altos niveles de percepción y una gran inteligencia numérica, al mismo tiempo que un incremento del respeto y la importancia brindada a las emociones<sup>17</sup>.

En este escenario, habida cuenta las notables diferencias de la generación Alpha con relación a sus predecesoras, las metodologías educativas no pueden prescindir de las características del alumnado que en breve llegará a las aulas universitarias. En otras palabras, «la realidad de los tiempos marca (...) la adaptación de los modelos de aprendizaje»<sup>18</sup>. Por consiguiente, es necesario «adaptar la educación a las realidades contemporáneas»<sup>19</sup>. En consecuencia, es esencial integrar en la formación universitaria estrategias docentes innovadoras que permitan proporcionar a esta generación un aprendizaje adecuado a sus necesidades y competencias, así como al escenario resultante de la cuarta revolución industrial. Así, es esencial la innovación docente en busca de nuevos métodos de enseñanza para la generación Alfa, transitando hacia un modelo caracterizado por el aprendizaje activo, que se adapte a las ocupaciones del alumnado en el futuro, que estarán claramente marcadas por la IA. Asimismo, este nuevo modelo educativo debe contribuir al desarrollo de competencias sociales y habilidades comunicativas<sup>20</sup>. Nótese que, aunque estas necesidades de adaptación metodológica son comunes a los distintos niveles de formación, así como a las distintas ramas del conocimiento, en el presente trabajo se estudia únicamente cómo abordar dichas necesidades en el marco del Grado en Derecho.

## IV. Redefiniendo la enseñanza del derecho

### 4.1. El grado en derecho

El estudio del Derecho se ha asociado tradicionalmente a la memorización literal de textos legales. Sin embargo, esta concepción no es adecuada para la formación de un jurista en el siglo XXI. La concepción de la enseñanza en Derecho como un mero ejercicio memorístico resulta anacrónica. Actualmente, la formación en Derecho debe ir mucho más allá del conocimiento y memorización de los textos legales que, si bien es un requisito necesario para los juristas, no es, en absoluto, suficiente para las necesidades que se encontrarán en el ejercicio de su labor profesional. Su formación debe preservar el rigor

- 
17. Cf. APAYDIN, Ç. et al, «An analysis of the preschool teacher's views on Alpha generation», en *European Journal of Educational Studies*, vol. 6, núm. 11, 2020, págs. 129-130.
  18. Cf. CASTELLANOS CLARAMUNT, J., «Desarrollo de las habilidades de expresión del alumnado de Derecho constitucional», en *Revista Docencia y Derecho*, núm. 17, 2021, pág. 24.
  19. Cf. CASTELLANOS CLARAMUNT, J., «Desarrollo de las habilidades de expresión del alumnado de Derecho constitucional», en *Revista Docencia y Derecho*, núm. 17, 2021, pág. 23.
  20. Cf. HÖFROVÁ, A. et al, «A systematic literature review of education for generation Alpha», en *Discover Education*, vol. 3, núm. 125, 2024.

técnico a la vez que va más allá y proporciona a los juristas las habilidades necesarias para interpretar o ajustar el Derecho. Es decir, se precisa la tradicional «imbricación de elementos de aprendizaje basados en la memoria, pero junto a otros»<sup>21</sup>. Los juristas del mañana no solo deben tener los conocimientos que se han venido demandando de forma tradicional a todo jurista —lo que puede resultar complejo para generaciones como la Alpha—, sino que además, deben formarse en las habilidades propias de su tiempo. Al jurista del s. XXI no le basta con conocer qué dice el Derecho, sino que se le exige disponer, además de numerosas habilidades, por tanto, se debe proporcionar al alumnado del Grado en Derecho una «formación holística e interdisciplinar (...) que trascienda el mero conocimiento del articulado de una normativa»<sup>22</sup> y que lo prepare para el ejercicio del Derecho en la era de la cuarta revolución industrial.

Por otra parte, existen algunas metodologías en la enseñanza del Derecho que, de no evolucionar, pueden perder su sentido ante las herramientas de IA que están al alcance del estudiantado. Así, actividades como la redacción y entrega de trabajos escritos deben transformarse necesariamente ante la irrupción de los modelos de lenguaje (como ChatGPT, Claude, Gemini o DeepSeek, entre otros), puesto que de no adaptar dichas actividades estas perderían su sentido<sup>23</sup>. Así, de mantenerse el sistema actual resultaría demasiado sencillo acudir sistemáticamente a herramientas de IA generativa limitándose a copiar y pegar sus respuestas, con los riesgos que ello conlleva para la formación del alumnado. Por consiguiente, es necesario repensar estas actividades para que continúen contribuyendo al desarrollo de las habilidades inherentes al ejercicio del Derecho. En el mismo sentido, es relevante actualizar la formación de los juristas para tener en cuenta las características del mundo resultante de la cuarta revolución industrial, así como de las nuevas generaciones nativas digitales. A su vez, dado el potencial riesgo que rodea al uso de la IA, se precisa una formación adecuada en el uso de las mismas en aras de reducir, en la medida de lo posible, la aparición de problemas éticos o deontológicos o, incluso, de potenciales incumplimientos legales.

En definitiva, la docencia universitaria en el Grado en Derecho debe adaptarse, por un lado, para dar respuesta a las necesidades de la cuarta revolución industrial y, por otro, a las necesidades del alumnado. En otras palabras, el Grado en Derecho necesita redefinirse para poder afrontar los grandes retos que presenta el s. XXI, no solo por las nuevas demandas de la sociedad, sino por las propias características de la nueva generación que llega al aula. En consecuencia, resulta innegable la necesidad de una transformación de la forma de concebir el aprendizaje del Derecho con la IA como catalizadora de dicho cambio.

21. Cf. CASTELLANOS CLARAMUNT, J., «Desarrollo de las habilidades de expresión del alumnado de Derecho constitucional», en *Revista Docencia y Derecho*, núm. 17, 2021, pág. 24.

22. Cf. CASTELLANOS CLARAMUNT, J., «Desarrollo de las habilidades de expresión del alumnado de Derecho constitucional», en *Revista Docencia y Derecho*, núm. 17, 2021, pág. 23.

23. Es este caso, la preocupación se debe a la posibilidad de utilizar herramientas de IA para generar trabajos académicos que sean posteriormente presentados por el alumnado. Debe destacarse que esta cuestión plantea numerosas incógnitas que abarcan desde la posibilidad de usar herramientas como Chat GPT como fuente, y citarla o incluirla en la bibliografía hasta si es lícito el uso para la redacción de un trabajo. Cf. JIMÉNEZ LINARES, L. et al, «ChatGPT: reflexiones sobre la irrupción de la inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria», en *Actas de las Jenui*, vol. 8, 2023, pág. 114.

## 4.2. ¿Qué necesitan los juristas del mañana?

Como se ha expuesto, los juristas del mañana no solo deben conocer la normativa, sino que deben destacar por habilidades que exceden del mero conocimiento memorístico de la norma, como sus *soft skills*. En un mundo en el que la IA es capaz de generar textos legales y resolver problemas jurídicos sencillos o mecánicos, los juristas deben aportar un valor añadido en el ejercicio del Derecho. Por ello, es esencial que estos estén dotados de pensamiento crítico, y cuenten con una elevada capacidad de oratoria o, entre otras habilidades, estén capacitados para llevar a cabo trabajo colaborativo.

Nótese que el desarrollo de estas habilidades exige cultivar destrezas cada vez más arduas de adquirir para quienes han crecido en un entorno completamente digitalizado. Debemos ser conscientes de que cada vez es, y será, más común que en un mundo copado por la IA generativa los estudiantes no tengan el hábito de leer o escribir por sí mismos. No solo es que ya no se lea por ocio, sino que incluso es posible que el estudiantado haya leído menos durante su formación académica. En este sentido, cabe señalar que es probable que, para captar la atención e interés del estudiantado, a lo largo de su formación se haya hecho un mayor énfasis en el consumo de otros contenidos (visuales o audiovisuales) distintos de los libros. Además, es posible que no estén acostumbrados a leer textos íntegros o complejos, sino a acudir a herramientas de IA para que sintetice su contenido o aspectos relevantes. Lo anterior, de suceder, puede tener una incidencia notoria en el pensamiento crítico y en su comprensión de los textos, pues difícilmente puede comprenderse algo que no se ha leído, así como en sus capacidades de retórica y oratoria. Por tanto, el desarrollo de estas habilidades es especialmente relevante en el aprendizaje del Derecho, pues este requiere el aprendizaje de su lenguaje y como la doctrina ha señalado «el conocimiento amplio del lenguaje y su correcta utilización se adquiere con lecturas»<sup>24</sup>.

Por consiguiente, en la formación universitaria en general y, en particular, en el Grado en Derecho es esencial trabajar la lectura, así como la retórica u oratoria, entre otras habilidades, pues ello tendrá un gran impacto en su calidad como juristas, así como en el desarrollo de sus *soft skills*. Máxime si se tiene en consideración el mundo al que se enfrentarán estos profesionales del Derecho como consecuencia de la cuarta revolución industrial. En el mismo sentido, es esencial trabajar la escritura pues en una época en la IA generativa ha creado la tentación de acudir a textos generados de forma automática y sin cuestionarse su contenido, leer y escribir resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, evitando que los estudiantes confíen de forma plena en las respuestas de la IA sin cuestionarlas. Nótese que la doctrina ha puesto de manifiesto que el uso excesivo de herramientas de IA generativa ocasionar perjuicios en la formación del estudiante, afectando al desarrollo de habilidades cruciales como el pensamiento creativo, la resolución de problemas o la toma de decisiones<sup>25</sup>.

Sin embargo, las necesidades formativas de las nuevas generaciones de juristas no acaban aquí. La formación de los juristas debe evolucionar y adaptarse, especialmente,

24. Cf. CASTELLANOS CLARAMUNT, J., «Desarrollo de las habilidades de expresión del alumnado de Derecho constitucional», en *Revista Docencia y Derecho*, núm. 17, 2021, pág. 26.

25. Cf. JIMÉNEZ LINARES, L. et al., «ChatGPT: reflexiones sobre la irrupción de la inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria», en *Actas de las Jenui*, vol. 8, 2023, pág. 118.

tras la irrupción de la IA que supone una transformación sin precedentes con respecto a las competencias que se requieren a los juristas. Los profesionales del Derecho no solo requieren un excelente conocimiento y uso del lenguaje jurídico, sino que en la actualidad necesitan desarrollar numerosas *soft skills* que también serán esenciales para el desempeño de sus labores profesionales. Así, habilidades como la comunicación oral, el liderazgo, la gestión del tiempo, el uso de la tecnología o la gestión de las relaciones interpersonales con empatía y, por supuesto, el desarrollo del pensamiento crítico, se han vuelto fundamentales para la formación de los juristas. También destacan otras capacidades como la flexibilidad, resiliencia o la versatilidad y adaptación al cambio, así como la capacidad de lograr un equilibrio entre la vida personal y laboral<sup>26</sup>. Al mismo tiempo, los juristas deben incorporar conocimientos en transformación digital e IA, así como en ciberseguridad y protección de la información. La IA puede ser una aliada tanto en la docencia como en el ejercicio del derecho, pero para ello debe saber utilizarse de forma adecuada<sup>27</sup>.

Por tanto, además de trabajar sus competencias de lectura y escritura de forma tal que el alumnado aprenda el lenguaje del Derecho, debe proporcionarse al alumnado una formación holística que permita el desarrollo de la ingente cantidad de habilidades y capacidades que se requerirán a los futuros profesionales. A nuestro juicio, esta formación solo es posible en entornos prácticos, por ello el presente trabajo realiza una propuesta de actividades que permiten adaptar la docencia a las nuevas necesidades de la sociedad y el alumnado.

## V. Una propuesta formativa con las *soft skills* como protagonistas

Como se ha expuesto, en la era de la IA cobran relevancia otras habilidades distintas del mero conocimiento literal del Derecho. Así, si bien el riguroso conocimiento del Derecho sigue siendo necesario, ya no es suficiente pues, como se ha expuesto, a los juristas se les requieren el desarrollo de las *soft skills*. Las *soft skills* o habilidades blandas son un conjunto de competencias transversales que se consideran cada vez más cruciales tanto en el ámbito educativo como profesional, especialmente con la creciente integración de la IA. Por ello consideramos necesario integrar en la formación de los juristas actividades que, no solo les permitan adquirir el conocimiento de los textos legales y el ordenamiento jurídico, sino que también permitan la adquisición de otras habilidades que resultan esenciales en el sector legal como consecuencia de la cuarta revolución industrial.

A continuación se formula una propuesta formativa de dos metodologías educativas que podrían incluirse en la formación en Derecho para transformar la docencia de conformidad con las necesidades derivadas de la irrupción de la IA. El objetivo que se persigue mediante la formulación de esta propuesta es aportar ideas para la adaptación de la formación en Derecho a las nuevas demandas de la sociedad y del alumnado. En

26. Cf. MENOR SÁNCHEZ, P., «Reflexiones sobre la formación de los abogados en el siglo XXI», en *Eunomia Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 23, 2022, pág. 426.

27. Cf. JIMÉNEZ LINARES, L. et al., «ChatGPT: reflexiones sobre la irrupción de la inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria», en *Actas de las Jenui*, vol. 8, 2023, pág. 119.

concreto se proponen dos metodologías docentes que pueden integrarse en la docencia de distintas asignaturas del Grado en Derecho, alternativa o cumulativamente. Además, con carácter previo a adentrarnos en el contenido de la propuesta es preciso señalar que, si bien esta se formula con relación al Grado en Derecho, la misma puede ser aplicable tanto en otros grados universitarios, como en otras etapas de la formación ya que se trata de metodologías y actividades que ponen el foco en las características de la generación Alpha y en el escenario derivado de la revolución industrial protagonizada por la IA.

### 5.1. Integración del *flipped learning*

La generación Alfa, nativa digital, demanda entornos de aprendizaje centrados en el hacer y no en la simple recepción pasiva de conocimiento<sup>28</sup>. Por ello el aula invertida o *flipped classroom* se muestra como una herramienta de gran utilidad en su formación pues se adapta más a sus necesidades y permite el desarrollo de las habilidades que requerirán en el desempeño de su labor profesional. El *flipped learning* «consiste en la modificación del proceso de aprendizaje, anticipando el trabajo de los alumnos a la explicación en el aula, de tal forma que cuando el alumnado atienda a la explicación ya haya realizado un estudio previo de la materia»<sup>29</sup>. Esta metodología tiene numerosos beneficios en el aprendizaje del Derecho. No solo ayuda a la adquisición de conocimiento teórico, sino que es muy útil para el desarrollo de las *soft skills*.

A través de la implementación de esta metodología se persigue trabajar la competencia de lectura del alumnado, incrementar su motivación y su rendimiento, así como mejorar su capacidad de autoaprendizaje y sus habilidades de retórica y oratoria. Todo ello a la vez que se desarrollan sus capacidades de lectura y escritura y sus habilidades blandas, como la gestión del tiempo o la comunicación oral. Además, esta herramienta permite fomentar su autonomía y autoaprendizaje a la vez que optimiza el tiempo en aula, restando tiempo a la explicación del docente en pos de la realización de actividades en las que el alumnado protagonice el proceso de aprendizaje. La propuesta consiste en que el profesor facilite al alumnado el material de estudio a través de la plataforma virtual. Nótese que este material de estudio puede comprender, además de documentos, otro tipo de contenido complementario de carácter audiovisual (desde videos a podcast o infografías). El alumnado deberá estudiar el material facilitado por el docente con carácter previo a la clase en la que el mismo vaya a ser objeto de explicación, trabajando así la competencia de lectura de manera autónoma. Además, para facilitar su aproximación a los materiales se pueden proporcionar distintas preguntas sobre los mismos que servirán al alumnado como guía en el estudio, haciendo énfasis en las ideas principales o de mayor dificultad de forma sintética<sup>30</sup>. Esto permite ganar tiempo en el aula, dado que el alumnado ya tiene conocimiento sobre la materia cuando asiste a la explicación. De esta manera se altera la tradicional dinámica en el aula y el tiempo de clase se dedica mayo-

28. Cf. APAYDIN, Ç. et al, «An analysis of the preschool teacher's views on Alpha generation», en *European Journal of Educational Studies*, vol. 6, núm. 11, 2020, pág. 126.

29. Cf. ROA MARTÍNEZ, T., «Propuesta de uso combinado de metodologías de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de Derecho Administrativo II», en *Aprendizaje jurídico colaborativo*, coord. por J. MARTÍNEZ CALVO, 2025, págs. 323-331.

30. Cf. ALEXANDER, M. M., «The flipped classroom: engaging the student in active learning», en *Journal of Legal Studies Education*, vol. 35, núm. 2, 2018, págs. 277300.

ritariamente a la participación activa del estudiantado, que deja de ser un mero receptor pasivo de información. Durante la clase el alumnado puede formular preguntas sobre la materia que sirven al docente para explicar aquellos puntos más complejos de la misma. Además, se pueden llevar a cabo distintas actividades que versen sobre la materia objeto de estudio. Así, se pretende que el alumnado se convierta en el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje.

Por tanto, el trabajo previo a la clase es fundamental para poder cambiar la dinámica de impartición de las clases<sup>31</sup>. El principal obstáculo que podría surgir en la implementación del *flipped learning* es la posible falta de implicación o interés del alumnado, por lo que para promover la asistencia del alumnado a las clases y la previa preparación y estudio de los materiales, consideramos necesaria la valoración de su participación activa en las clases, teniendo en cuenta la calidad de las contribuciones efectuadas, fomentando así la participación de calidad en el aula. Es por ello por lo que la evaluación del alumnado debe adaptarse también a la dinámica, incentivando y promoviendo el estudio de los materiales con carácter previo a la clase, así como la participación activa durante la misma. Así, consideramos que la evaluación en el modelo de *flipped learning* es continua ya que se centra más en el proceso de aprendizaje que en el examen final. Esta evaluación puede llevarse a cabo a través de rúbricas detalladas para evaluar tanto el contenido como las habilidades blandas desarrolladas durante las actividades.

El tiempo ganado en las clases como consecuencia del estudio previo del alumnado permite llevar a cabo una transformación de las clases de grupo completo, tradicionalmente concebidas como clases magistrales<sup>32</sup>. Para ello, estas clases de grupo completo se podrían estructurar en dos partes, en la primera el estudiantado pregunta y en la segunda responde a través de la realización de actividades<sup>33</sup>, además, el alumnado puede ser evaluado en ambas partes de la clase en función de su participación activa<sup>34</sup>. Así, en la primera parte de la clase, el alumnado podrá formular preguntas solicitando la aclaración de aquellos conceptos teóricos que le hayan suscitado dudas durante el estudio autónomo de los materiales facilitados. Esto permite al docente aclarar conceptos y explicar aquellas cuestiones de mayor complejidad, pero ello sobre la base de que ya ha existido un trabajo previo del tema por parte del alumnado. De esta manera, se espera que se puedan resolver las dudas que se tengan en el estudio de la materia durante las horas de clase, con el beneficio que ello reporta también al resto de los compañeros.

Además, el hecho de que exista un trabajo previo de la materia permite plantear distintos supuestos prácticos relacionados con la materia de estudio prevista para la clase. Estas actividades o supuestos prácticos ayudan a una mejor comprensión e integración

31. Cf. SLOMANSON, W. R., «Blended Learning: A Flipped Classroom Experiment», en *Journal of Legal Education*, vol. 64, núm. 1, 2014, págs. 93-102.

32. Entendidas estas como aquellas en las que el profesor explica y el alumnado escucha.

33. Cf. ROA MARTÍNEZ, T., «Propuesta de uso combinado de metodologías de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de Derecho Administrativo II», en *Aprendizaje jurídico colaborativo*, coord. por J. MARTÍNEZ CALVO, 2025, págs. 323-331.

34. Naturalmente, habida cuenta de la elevada cantidad de alumnado no es posible que todos participen en todas las clases. No obstante, consideramos relevante para el éxito de la propuesta que se evalúe al alumnado en las distintas sesiones. Además, pueden realizarse actividades evaluables durante las clases, utilizando herramientas como Kahoot, Socrative, u otras similares.

de los conocimientos adquiridos y otorgan protagonismo en proceso de aprendizaje a los estudiantes<sup>35</sup>. En este sentido, en la segunda parte de la clase se puede plantear al alumnado la realización de alguna actividad relacionada con la materia de estudio, trabajando en grupos pequeños durante la clase. A modo de ejemplo, algunas de las actividades que se pueden realizar son: trabajar noticias de actualidad relacionadas con el tema objeto de estudio o solicitar que el alumnado busque una noticia relacionada con el material de estudio y explique a la clase la problemática jurídica de la noticia escogida o las soluciones propuestas. Incluso, pueden integrarse otras actividades, tradicionalmente relegadas a las clases prácticas como el estudio de casos prácticos a través de sentencias o la realización de debates estructurados, siempre teniendo en cuenta las limitaciones derivadas del elevado número de alumnos en dichas clases<sup>36</sup>.

Una actividad que puede resultar particularmente interesante para esta parte de la clase es la implementación de juicios simulados en el aula<sup>37</sup>. Teniendo en cuenta el previo estudio de los materiales por el alumnado, esta se considera una oportunidad para favorecer el desarrollo de habilidades y competencias esenciales para los futuros juristas. Asimismo, esta actividad promueve el aprendizaje activo, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos en contextos simulados que reflejen situaciones reales del ámbito jurídico. Con esta propuesta se pretende que el alumnado aprenda mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos mediante su aprendizaje autónomo en simulaciones de escenarios que se podrían encontrar en el ejercicio profesional. Ello permite captar una mayor atención del estudiantado y obtener una mejor comprensión de la materia objeto de estudio. Además, esta actividad contribuye al desarrollo de sus habilidades de análisis, argumentación y resolución de problemas fomentando el trabajo en equipo y el desarrollo de la capacidad de comunicación oral y escrita, a la vez que promueve el uso ético y responsable de la IA. La actividad comienza con la construcción de escenarios ficticios relacionados con los contenidos de la materia para la realización de juicios simulados en el aula. Para la creación de este escenario el docente puede apoyarse en la IA enriqueciendo así la simulación al generar documentación realista que conformará el expediente simulado del procedimiento judicial. La actividad se desarrollará en grupos, asignando a cada uno roles específicos: abogado de la parte demandante, abogado de la parte demandada y juez o tribunal. El grupo tendrá un tiempo limitado para preparar el juicio simulado, pudiendo asistirse para ello de la IA. La posibilidad de acudir a la IA en la actividad permite que el alumnado se enfrente a las limitaciones y riesgos de esta, fomentando así un uso adecuado de dicha tecnología. Posteriormente, se desarrollarán, de forma breve, algunos juicios simulados. De este modo, los estudiantes pueden aplicar la teoría a situaciones concretas, clarificar conceptos y entrenar las habilidades necesarias para el ejercicio profesional.

35. Cf. BURNS, K. et al, «Active learning in law by flipping the classroom: an enquiry into effectiveness and engagement» *Legal Education Review*: Vol. 27 núm. 1, 2017, pp. 1-26. Recuperado en <https://www5.austlii.edu.au/au/journals/LegEdRev/2017/9.pdf> último acceso el 16 de diciembre de 2024.
36. Cf. ROA MARTÍNEZ, T., «Propuesta de uso combinado de metodologías de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de Derecho Administrativo II», en *Aprendizaje jurídico colaborativo*, coord. por J. MARTÍNEZ CALVO, 2025, págs. 323-331.
37. Cf. ROA MARTÍNEZ, T., «Juicios simulados y ChatGPT: una metamorfosis de la pedagogía jurídica». Comunicación presentada en el IX Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CINDU), 2025.

A través de esta actividad se espera que el alumnado adquiera un conocimiento más profundo del derecho positivo. Esto permitirá al alumnado ir más allá de la memorización de la legislación vigente, alcanzando una mejor comprensión e integrando conocimientos jurídicos a través de una práctica similar a la realidad. Asimismo, contribuye al desarrollo de la capacidad de estructurar argumentos y de las habilidades de comunicación oral y gestión del tiempo. Además, al permitir al alumnado el uso de la IA en el diseño de sus estrategias procesales, el mismo podrá hacerse partícipe de los límites de esta herramienta. De esta manera, no solo se forma al alumnado en la materia, sino que se colabora con el desarrollo de sus habilidades blandas y se integra el uso ético de modelos de lenguaje por el alumnado, promoviendo un uso de estas herramientas acorde con la deontología profesional. En consecuencia, esta actividad genera un entorno de aprendizaje activo y colaborativo, potenciando la asimilación real del contenido jurídico y preparando al alumnado para los retos del mundo jurídico actual por lo que tiene un encaje idóneo como actividad en las clases en las que se aplique la metodología del aula invertida.

En definitiva, mediante la implementación del *flipped classroom*, así como de las actividades que permite incorporar, se espera lograr una mejora en el rendimiento académico, así como un mayor grado de interés por la materia y un incremento de la participación y la colaboración e interacción entre los estudiantes. Asimismo, se espera la mejora de sus conocimientos jurídicos y un mayor desarrollo algunas *soft skills* clave para futuros profesionales del Derecho. En resumen, se espera que la aplicación de esta metodología en la enseñanza del Derecho tenga un mejor encaje para las nuevas generaciones y redunde en un aprendizaje que prepare al estudiantado para enfrentar los desafíos del ámbito jurídico con una formación jurídica sólida a la vez que desarrollan las habilidades requeridas para el ejercicio de las profesiones jurídicas.

## 5.2. Educación a través del aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio combina contenidos académicos con respuestas reales a necesidades de la comunidad, compatibilizando la adquisición de conocimientos con el desarrollo del compromiso social del alumnado, a la vez que reporta un beneficio a la sociedad. Por ello se considera una herramienta docente de gran utilidad para el alumnado ya que permite combinar la adquisición de conocimiento y desarrollo de sus habilidades blandas con un servicio real a la comunidad, a la vez que acerca la academia a la comunidad. Se propone la integración de esta metodología a través de la realización de actividades que permitan compaginar el aprendizaje del Derecho con un beneficio para la sociedad.

En concreto, se propone la colaboración con entidades sin ánimo de lucro para la realización por parte del estudiantado de explicaciones sobre temas jurídicos de interés. Así, la actividad propuesta consiste en que el alumnado exponga por grupos algún tema jurídico a un colectivo al que le pueda resultar de interés. Por ejemplo, si es en el marco de la asignatura de Derecho Administrativo puede explicarse a algún colectivo interesado cómo solicitar una subvención o, en el marco de Derecho Constitucional, puede colaborarse mediante la explicación de materiales de la prueba de conocimientos constitucionales y socioculturales de España. Los temas son muy diversos y pueden variar dependiendo de la asignatura en la que se integre la actividad, así como del público objetivo al que se dirija la misma. Esta actividad permite al alumnado alcanzar una mejor asimilación de los conceptos jurídicos al tener que explicarlos con claridad, desarrollando así sus capaci-

dades de comunicación oral, así como la gestión del tiempo o la empatía. A su vez, esta actividad promueve el trabajo colaborativo lo que, de acuerdo con la doctrina, «promueve las habilidades de pensamiento crítico, la creación conjunta de conocimiento, la reflexión y el aprendizaje transformador»<sup>38</sup>. Todo ello al mismo tiempo que se produce un claro beneficio para la sociedad.

Con carácter previo a la realización de la actividad, el docente debe identificar los temas cuya explicación puede resultar de interés así como con qué entidades se podría colaborar para su realización, entablando contacto con las mismas. Tras esta detección inicial y una vez fijado el tema a abordar, se proporciona al alumnado material para que puedan profundizar en la materia. Una vez adquiridos los conocimientos teóricos, el alumnado procederá, por grupos, a la elaboración del contenido que se utilizará en la explicación. En particular, un guion y un producto digital que sirva como material de soporte durante su exposición. Nótese que este debe estar adaptado a las características del público al que se dirija. Así, el alumnado trabajará por grupos para diseñar el contenido, pensando cómo adaptar el lenguaje técnico a un público general sin perder el rigor jurídico y cómo estructurar la materia para una mejor explicación. Tras su entrega, el alumnado realizará, por grupos, la exposición ante el docente apoyándose en el producto digital creado. Así, con carácter previo a su realización en colaboración con la entidad sin ánimo de lucro, el docente tiene la oportunidad de guiar al alumnado y corregir cualquier eventual error en la materia, así como perfeccionar los contenidos objeto de exposición. Posteriormente, aquellos alumnos que hayan obtenido el visto bueno del docente realizarán, acompañados y supervisados por el mismo, la exposición ante el público seleccionado, en la medida de lo posible colaborando con una entidad de la zona.

Asimismo, esta actividad puede combinarse con otras que, aunque no son propiamente aprendizaje-servicio, sí pueden contribuir a una mejor asimilación de los conocimientos por parte del alumnado y, por tanto, a un mejor resultado de la transmisión de conocimientos a la sociedad. Por ejemplo, permite integrar el uso de podcasts como herramienta docente. Actualmente, el consumo de podcasts es muy habitual<sup>39</sup> y, por sus características, los podcasts pueden ser un buen formato para transmitir conocimientos captando la atención de los oyentes y, en consecuencia, tienen un gran potencial para el aprendizaje del Derecho. Así, se considera que la «utilización de los podcasts como herramienta para la explicación de temas concretos permite al profesorado captar la atención del alumnado y aproximarlos, con un lenguaje jurídico, pero cercano, a la materia de que se trate»<sup>40</sup>. Por tanto, los podcasts ofrecen una gran oportunidad en el ámbito de la innovación docente.

La realización de podcasts por el alumnado pretende incrementar su interés por la materia objeto de estudio, así como mejorar su aprendizaje y consolidación del conoci-

38. Cf. GARCÍA CRUZ, J. A. et al, *Inteligencia artificial en la praxis docente: vínculo entre la tecnología y el proceso de aprendizaje*, editorial Mar Caribe, 2023, pág. 56.

39. Cf. MARTÍN FERNÁNDEZ, C. y ALARCÓN SOTOMAYOR, L. «10 minutos de Derecho Administrativo: los podcasts como herramienta docente» en *Repositorio de metodología e innovación docente de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo*, 2023, pág. 2.

40. Cf. MARTÍN FERNÁNDEZ, C. y ALARCÓN SOTOMAYOR, L. «10 minutos de Derecho Administrativo: los podcasts como herramienta docente» en *Repositorio de metodología e innovación docente de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo*, 2023, pág. 2.

miento al utilizar una metodología activa, todo ello a la vez que contribuye al desarrollo de sus *soft skills*. Por consiguiente, se considera que es una actividad que puede combinarse con la realización de exposiciones en colaboración con entidades sin ánimo de lucro, sirviendo como preparación previa a la misma. La grabación de podcasts permite que los alumnos desarrollen sus habilidades de comunicación y trabajo colaborativo, además los familiariza con el uso de herramientas digitales, y sirve como práctica para la exposición ante el público seleccionado. Para la realización esta la actividad, los alumnos, trabajando por grupos, grabarán un breve podcast sobre el tema que será objeto de exposición en colaboración con la entidad sin ánimo de lucro<sup>41</sup>. En la grabación del podcast el alumnado debe preservar el rigor técnico, pero a la vez, hacer la materia comprensiva e interesante. Así, esta constituye una excelente oportunidad para preparar al alumnado de cara a la realización de la futura exposición, sirviendo al docente para verificar la corrección de los contenidos de la misma.

Además, algunos de los podcasts entregados por los alumnos se podrían reproducir en la clase en la que se explique un tema relacionado con el mismo, previo consentimiento del alumnado. De esta manera, estos podrían servir a sus compañeros para asimilar los conocimientos sobre el tema en cuestión. Durante la reproducción del podcast, el docente puede aprovechar para pararlo y aclarar aquellos aspectos más complejos o sobre los que se perciba confusión. Asimismo, los alumnos también pueden plantear dudas al respecto. Así, el podcast no solo es de utilidad para lograr que el alumnado aprenda de forma activa, sino que también puede ser de utilidad para comprobar qué aspectos de la materia resultan más complejos para la clase.

En relación con los resultados esperados, cabe señalar que se espera que la producción de podcast permita a los alumnos adquirir conocimientos de forma activa, a la vez que desarrollan sus habilidades blandas y se preparan para realizar una exposición ante el público. Además, durante la reproducción de los podcasts en las clases de grupo completo, se espera despertar y mantener el interés de los alumnos. Asimismo, se considera que esta actividad encaja con la realización de exposiciones de temas jurídicos en colaboración con entidades sin ánimo de lucro al ayudar a que el alumnado obtenga una mejor preparación de cara a la exposición.

En consecuencia, se espera que esta experiencia de aprendizaje-servicio, combinada con la actividad de producción de podcasts, redunde en un doble beneficio para el alumnado. Por un lado, para los estudiantes pues permite no solo fortalecer su comprensión del Derecho, sino mejorar sus habilidades de comunicación y desarrollar empatía y responsabilidad social. Además, contribuye al desarrollo de sus capacidades organizativas y colaborativas y al desarrollo de sus competencias digitales. Por otro lado, esta metodología también es favorable para la comunidad al tenderse puentes entre la academia y la sociedad. Asimismo, esta experiencia permite a la comunidad obtener una formación jurídica accesible y cercana en temas de interés e, incluso, poner de relieve aspectos sobre los que se requiere un mayor grado de investigación.

---

41. Esta propuesta se basa en la experiencia de MARTÍN FERNÁNDEZ, C. y ALARCÓN SOTOMAYOR, L. titulada «10 minutos de Derecho Administrativo: los podcasts como herramienta docente» publicada en el *Repositorio de metodología e innovación docente de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo*, 2023. En dicha experiencia, las autoras plantean que la duración del podcast sea de 10 minutos.

## VI. Conclusión

La sociedad está cambiando y con ello también los retos jurídicos que se plantean en la misma. La velocidad de este cambio se ha visto acrecentada de forma notable por el impacto de la IA, especialmente la IA generativa, que ahora se encuentra al alcance de todos. Así, la irrupción de la IA generativa constituye uno de los fenómenos más disruptivos del momento, marcando una transformación sin precedentes a nivel tecnológico, económico y social lo que afecta, de forma cada vez más evidente, al ámbito jurídico. El uso de herramientas de IA generativa, capaces de producir textos jurídicos complejos y de sistematizar grandes volúmenes de información incide de manera directa en la forma de entender y ejercer el Derecho. En consecuencia, el sector legal se encuentra actualmente en un proceso de cambio acelerado que obliga a repensar la forma de abordar el Derecho y las habilidades exigidas a los profesionales del sector.

En este nuevo escenario, la formación de los juristas no puede permanecer ajena a la transformación derivada de la cuarta revolución industrial. Al contrario, la formación de los juristas del mañana debe situarse a la vanguardia del cambio, anticipándose a los retos que plantea la IA y proporcionando respuestas educativas capaces formar al alumnado para los nuevos retos que se planteen en el ejercicio de la profesión. Por tanto, la enseñanza jurídica debe abandonar concepciones tradicionales centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos normativos para asumir un enfoque adaptado a las nuevas necesidades existentes en el ejercicio del Derecho. Esto no implica renunciar al rigor técnico, que sigue siendo imprescindible, sino complementarlo con la adquisición de habilidades que, habida cuenta de la transformación e impacto de estas nuevas herramientas, son esenciales para el ejercicio del Derecho. Por ello, es necesario proporcionar al alumnado las herramientas para desarrollar las habilidades requeridas para el ejercicio jurídico en un entorno en el que las tareas sencillas o repetitivas son fácilmente realizadas con la asistencia de IA y que, necesariamente, va de la mano de la tecnología. Los juristas del mañana se enfrentan a una nueva realidad que requerirá el desarrollo de habilidades que antes quedaban relegadas a un segundo plano. Al mismo tiempo, la IA plantea nuevos retos que exigen a los futuros juristas un grado elevado de conocimiento tecnológico, así como la capacitación para usar estas nuevas herramientas con responsabilidad y ética para prevenir los riesgos asociados a su uso.

A su vez, también cambia el alumnado que llega a las aulas del Grado en Derecho. Así, el perfil del alumnado ha experimentado también una transformación significativa en los últimos años, y se espera que continúe haciéndolo a medida que la generación Alpha llegue a las aulas. Las características de esta generación plantean nuevos desafíos para la docencia, al estar conformada por estudiantes que han nacido y crecido en un entorno profundamente digitalizado, con formas de aprendizaje y comunicación muy diferentes a las de generaciones anteriores. Ello exige una revisión de los modelos pedagógicos y una adaptación metodológica que tenga en cuenta sus circunstancias, sus necesidades y, por supuesto, su potencial. Dicho de otra manera, a la vista de la transformación social y de las distintas características de los integrantes de las generaciones nativas digitales, ahora con la IA a su disposición, la formación de los juristas debe adaptarse a las nuevas circunstancias existentes.

La enseñanza del Derecho, por tanto, se enfrenta a un doble reto. Por un lado, el de formar profesionales capaces de enfrentarse a los nuevos desafíos del mundo jurídico digital sin poner en riesgo el rigor técnico y, por otro, el de adaptar su metodología y contenidos a las necesidades y potencial de las nuevas generaciones. Para afrontar con éxito este reto, no basta a nuestro juicio con introducir de forma puntual ciertas herramientas tecnológicas o actividades innovadoras; sino que consideramos que es necesario una transformación integral del enfoque docente para combinar la formación en el conocimiento jurídico con la adquisición de habilidades y competencias esenciales para los juristas del mañana.

En consecuencia, a nuestro juicio no resulta viable mantener inalteradas metodologías basadas exclusivamente en la clase magistral o en el aprendizaje memorístico. No solo porque no responden a las necesidades del alumnado o la sociedad, sino también porque la mayoría de las actividades tradicionales pierden su sentido al poder realizarse fácilmente acudiendo a herramientas de IA generativa. En este escenario, en lugar de prohibir el uso de la IA, se propone integrarla en las aulas y enseñar a los estudiantes cómo utilizar de forma ética y acorde con la deontología profesional, estas herramientas<sup>42</sup>. Así, la IA impulsa una verdadera transformación en las aulas del Grado en Derecho.

En definitiva, se considera necesario avanzar hacia propuestas pedagógicas que promuevan la participación activa del estudiantado y coadyuven al desarrollo de habilidades que serán esenciales para los juristas del mañana a la vez que se integra la IA en el proceso de aprendizaje. Así, metodologías como el *flipped learning* o el aprendizaje-servicio permiten cambiar la dinámica de aprendizaje e integrar en el aula actividades como los juicios simulados o la producción de podcasts, que pueden ser de utilidad para adaptar y actualizar la docencia universitaria y, particularmente la docencia del Derecho, a las nuevas necesidades existentes sin renunciar al rigor técnico. Estas propuestas permiten no solo integrar la IA en el proceso formativo de forma ética, sino también reforzar aspectos fundamentales de la práctica jurídica como las competencias digitales, la capacidad argumentativa, el pensamiento crítico, la expresión oral y escrita, el trabajo en equipo, la gestión del tiempo o la empatía. Es decir, favorecen que el alumnado desarrolle competencias esenciales para el contexto profesional contemporáneo y contribuyen a transformar y redefinir la enseñanza del Derecho.

## VII. Bibliografía

ALEXANDER, M. M., «The flipped classroom: engaging the student in active learning», en *Journal of Legal Studies Education*, vol. 35, núm. 2, 2018, págs. 277-300.

APAYDIN, Ç. et al «An analysis of the preschool teacher's views on alpha generation», en *European Journal of Educational Studies*, vol. 6, núm. 11, 2020, págs. 123-140.

BURNS, K., et al «Active learning in law by flipping the classroom: an enquiry into effectiveness and engagement» en *Legal Education Review*, vol. 27 núm. 1, 2017, art. 14 págs. 1-26.

---

42. Cf. JIMÉNEZ LINARES, L. et al, «ChatGPT: reflexiones sobre la irrupción de la inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria», en *Actas de las Jenui*, vol. 8, 2023, pág. 120.

- CASAR CORREDERA, J. R.**, «Inteligencia artificial generativa», en *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, vol. 8, núm. 3, 2023, págs. 475-489.
- CASTELLANOS CLARAMUNT, J.**, «Desarrollo de las habilidades de expresión del alumnado de Derecho constitucional», en *Revista Docencia y Derecho*, núm. 17, 2021, págs. 19-36.
- GAMERO CASADO, E. Y PÉREZ GUERRERO, F. L.**, «Grupos de alerta de estudiantes para dinamizar participación en clase y fomentar capacidad de expresión oral», en *Repositorio de metodología e innovación docente de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo*, 2021. Disponible en [aepda.es/wp-content/uploads/2021/06/00-00-007.pdf](https://aepda.es/wp-content/uploads/2021/06/00-00-007.pdf). Último acceso el 26 de junio de 2025.
- GARCÍA CRUZ, J. A. et al.**, *Inteligencia artificial en la praxis docente: vínculo entre la tecnología y el proceso de aprendizaje*, editorial Mar Caribe, 2023.
- HÖFROVÁ, A. et al.**, «A systematic literature review of education for Generation Alpha», en *Discover Education*, vol. 3, núm. 125, 2024.
- JIMÉNEZ LINARES, L. et al.**, «ChatGPT: reflexiones sobre la irrupción de la inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria», en *Actas de las Jenui*, vol. 8, 2023, págs. 113-120.
- MARTÍN FERNÁNDEZ, C. y ALARCÓN SOTOMAYOR, L.**, «10 minutos de Derecho Administrativo: los podcasts como herramienta docente», en *Repositorio de metodología e innovación docente de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo*, 2023. Disponible en [aepda.es/wp-content/uploads/2024/01/00-00-022.pdf](https://aepda.es/wp-content/uploads/2024/01/00-00-022.pdf). Último acceso el 26 de junio de 2025.
- MENOR SÁNCHEZ, P.**, «Reflexiones sobre la formación de los abogados en el siglo XXI», en *Eunomia Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 23, 2022, págs. 425-431.
- PEDRÓ, F. et al.**, «Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development», en *Working Papers on Education Policy, Mobility Learning Week, UNESCOUNEVOC*, 2019, págs. 146.
- ROA MARTÍNEZ, T.**, «Propuesta de uso combinado de metodologías de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de Derecho Administrativo II», en *Aprendizaje jurídico colaborativo*, coord. por **J. MARTÍNEZ CALVO**, 2025, págs. 323-331.
- ROA MARTÍNEZ, T.**, «Juicios simulados y ChatGPT: una metamorfosis de la pedagogía jurídica» Comunicación en *IX Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CINDU)*, 2025.
- SLOMANSON, W. R.**, «Blended Learning: A Flipped Classroom Experiment», en *Journal of Legal Education*, vol. 64, núm. 1, 2014, págs. 93102.
- VELARDE, G.**, «Artificial Intelligence and Its Impact on the Fourth Industrial Revolution: A Review», en *International Journal of Artificial Intelligence & Applications (IJAIA)*, vol. 10, núm. 6, 2019, págs. 4148.

# Convergencias digitales: integración didáctica de recursos audiovisuales y redes sociales en el aula de Derecho Romano

**Marina Martín Moro**

Investigadora predoctoral de la Universidad de Vigo y docente de  
Derecho Romano y Derecho Civil en la Universidad Isabel I  
marina.martin@ui1.es

## **SUMARIO:**

I. Introducción

II. El derecho romano y su enseñanza en la actualidad

III. Innovación educativa mediante recursos audiovisuales y el uso de redes sociales en la educación universitaria

3.1. Recursos audiovisuales: el cine, las series y los documentales como herramientas de innovación educativa

3.1.1. Roma en la pantalla: aplicación de los recursos audiovisuales en la asignatura de Derecho Romano

3.2. Las redes sociales como herramienta educativa en la enseñanza del Derecho: oportunidades y desafíos en el contexto universitario

3.2.1. La integración de redes sociales en el aula de Derecho Romano

3.3. Sinergias al combinar recursos audiovisuales y redes sociales: resultados esperados y potencial impacto en la enseñanza del Derecho Romano

IV. Conclusiones

V. Recursos bibliográficos

**RESUMEN:** La integración y convergencia de recursos audiovisuales (cine, documentales y series) y redes sociales a través del Moodle en la enseñanza del Derecho Romano responde a la necesidad de superar los métodos meramente expositivos y memorísticos, favoreciendo el desarrollo de competencias críticas, comunicativas y digitales a la vez que actúan como vehículos para acercar conceptos claves de la disciplina.

En consecuencia, este artículo analiza las posibilidades de innovación educativa en la enseñanza universitaria de Derecho Romano a través del uso de estas herramientas educativas tanto como recursos complementarios de los manuales y textos clásicos como su implementación mediante la realización de una actividad evaluativa, destacando las ventajas y desafíos de su implementación a la vez que se describen aplicaciones prácticas específicas en la asignatura de Derecho Romano y se exploran sinergias metodológicas que integran ambos recursos para potenciar el aprendizaje activo y colaborativo en el ámbito jurídico.

**ABSTRACT:** The integration and convergence of audiovisual resources (films, documentaries and series) and social networks through Moodle in the teaching of Roman Law responds to the need to overcome the merely expository and memoristic methods, favoring the development of critical, communicative and digital skills while acting as vehicles to approach key concepts of the discipline.

Consequently, this article analyzes the possibilities of educational innovation in the university teaching of Roman Law through the use of these educational tools both as complementary resources to textbooks and classic texts and their implementation through the realization of an evaluative activity, highlighting the advantages and challenges of their implementation while describing specific practical applications in the subject of Roman Law and exploring methodological synergies that integrate both resources to enhance active and collaborative learning in the legal field.

**PALABRAS CLAVE:** Recursos audiovisuales; Redes sociales; Derecho Romano; Innovación educativa; Moodle.

**KEYWORDS:** Audiovisual resources; Social networks; Roman Law; Educational innovation; Moodle.

## I. Introducción

Vivimos en una era digital donde la educación y la tecnología convergen para transformar el aprendizaje. Razón por la que es posible afirmar que la educación está atravesando una transformación sin precedentes gracias a la nueva era digital, era impulsada por el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)<sup>1</sup> y de la inteligencia artificial. En concreto, esta transformación se observa tanto en la enseñanza

1. GIMENO AHIS, E., *Hacia una competencia digital educativa*. En Delgado García, A. M.<sup>a</sup> y De Heredia Ruiz, I. B., *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Huygens: Universitat Oberta de Catalunya = Universidad Oberta de Catalunya, UOC, 2020, pág. 45 en su capítulo muestra la importancia de la utilización de las TIC en la docencia universitaria, indicando que «La competencia digital es una competencia transversal exigida al alumnado, cuya consecución precisa del concurso del profesorado de todos los niveles, también el universitario. El docente ha de involucrarse en la determinación del entorno personal de aprendizaje del alumnado, liderando actitudes proactivas hacia el conocimiento de calidad contenido en publicaciones digitales, como es el caso de las bases de datos de jurisprudencia y legislación, revistas y libros electrónicos, y exigiendo el uso de los mismos, que permita generar un *feedback* positivo. El uso de las TIC permite mejoras y transformaciones implementables en las prácticas de las asignaturas de los grados en derecho y en criminología y seguridad, más allá de la mera sustitución de las herramientas convencionales, permitiendo crear proyectos inconcebibles en una clase tradicional, permitiendo ampliar el horizonte de los estudiantes, dotarles de herramientas útiles en la práctica jurídica y empoderarles ante la globalización de los servicios». Este autor expone como la competencia digital es clave para poder desarrollar mejor sus habilidades y destrezas a la vez que adquieren los conocimientos tradicionales».

por parte del docente como en el aprendizaje y las necesidades del alumno, razón por la que es necesario adaptarnos a la actualidad y a la nueva realidad. Por lo tanto, hoy en día, el aula no se limita a un espacio físico, sino que esta debe tener en cuenta plataformas virtuales, recursos interactivos, inteligencia artificial y aprendizaje en línea que permiten una docencia más flexible, personalizada y accesible para el alumno.

En concreto, la docencia universitaria en el ámbito jurídico enfrenta en la actualidad el reto de transformar sus metodologías para responder a las nuevas necesidades de aprendizaje de los alumnos y la nueva era digital. Este fenómeno, intensificado por la proliferación de plataformas de enseñanza virtual como Moodle<sup>2</sup> y el uso extendido de redes sociales y plataformas de *streaming*, ha provocado una reconfiguración de los paradigmas tradicionales del aula. En este contexto, resulta especialmente pertinente reflexionar sobre el uso de recursos audiovisuales y digitales, como el cine, los documentales, las series y las redes sociales como herramientas de innovación docente en asignaturas jurídicas<sup>3</sup> y, de forma específica, en este artículo se realizará sobre la asignatura de Derecho Romano.

El estudio y conocimiento del Derecho Romano es fundamental para la comprensión del sistema jurídico continental; el problema surge respecto a la percepción por los alumnos como una disciplina distante, abstracta y desvinculada de su realidad inme-

2. **RENEDO SANTAMARÍA, E.**, Más allá del aula virtual: *La sinfonía de moodle y redes sociales en la enseñanza*. En López Jiménez, J. M., Saldaña Ortega, V., y Renedo Santamaría, E. (dir.), Metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho: a la vanguardia en la educación jurídica. A Coruña, Colex, 2024, pág. 146, define Moodle como «un sistema de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) de código abierto y gratuito, diseñado para ayudar a educadores, administradores y estudiantes a crear y gestionar entornos de aprendizaje en línea. El acrónimo Moodle significa *Modular Object-Oriented Dynamic eLearning Environment* (Entorno de Aprendizaje Dinámico Modular Orientado a Objetos), y refleja su enfoque en el modularidad y la flexibilidad». A su vez, la autora, **RENEDO SANTAMARÍA, E.**, *Más allá del...*, op. cit., pág. 146, recoge como Dougiamas y Taylor han desarrollado en 2002 esta plataforma para indicar como «Moodle se ha convertido en una de las plataformas de e-learning más populares del mundo. Permite a los educadores crear cursos en línea con una amplia variedad de recursos y actividades, incluyendo foros de discusión, cuestionarios, tareas, recursos multimedia, wikis, entre otros». Es posible afirmar que el Moodle es considerada como una herramienta fundamental para la educación en línea, ya que ha sido diseñada para centralizar contenidos académicos, foros y evaluaciones, siendo con ello un espacio virtual idóneo al permitir que estudiantes y profesores interactúen, haciendo posible completar así su formación universitaria desde cualquier momento y lugar del mundo, adaptándose a las necesidades personales de cada alumno.
3. La profesora **HEREDIA SÁNCHEZ, L. S.**, *La utilización del cine y los mapas mentales para el estudio del derecho internacional privado: adiós a la memorización de contenidos*. En Castellanos Cabezueto, A. M.<sup>a</sup>, Cobas Cobiella, M.<sup>a</sup> E., y Guillén Catalán, R. (dir.), *Hablando de innovación docente*. A Coruña, Colex, 2024, págs. 289-298, en su capítulo realiza una crítica al enfoque memorístico tradicional en la enseñanza del Derecho, proponiendo en su lugar metodologías activas como el cine o los mapas conceptuales, metodologías que involucran de forma activa y efectiva al estudiante en el proceso de aprendizaje. Estas metodologías tienen como objeto fomentar competencias cognitivas superiores como la síntesis, la creatividad y el pensamiento crítico mediante herramientas de innovación visuales, lo que contribuye a superar el aprendizaje basado en la repetición y memorización, tradicionalmente asociado a las asignaturas jurídicas.

diata. Esta percepción puede revertirse mediante metodologías atractivas que acerquen los contenidos al estudiante desde un enfoque más visual, experiencial y participativo que complemente a los manuales y los textos clásicos, permitiendo no solo una mejor comprensión de los conceptos claves de la disciplina, sino también una mayor motivación, participación y reflexión crítica por parte del alumnado. Por ende, no se debe olvidar que, la enseñanza del Derecho Romano, tradicionalmente marcada por métodos memorísticos y expositivos, enfrenta nuevos desafíos en un entorno digital como es una universidad online y la nueva era digital. De manera que las herramientas audiovisuales y las redes sociales presentan oportunidades para innovar y mejorar la calidad educativa mediante plataformas como el Moodle<sup>4</sup>, buscando potenciar el interés y el aprendizaje activo en los estudiantes.

En este artículo se pretende exponer cómo el cine, las series, los documentales y las redes sociales deben seguir uniendo sus fuerzas para enriquecer la experiencia educativa universitaria, con particular atención, se analizará su implementación como herramienta educativa en la asignatura de Derecho Romano.

## II. El derecho romano y su enseñanza en la actualidad

El Derecho Romano constituye una asignatura fundamental en la formación jurídica y en el entendimiento del derecho actual y la evolución de las instituciones jurídicas. A pesar de ser una asignatura de carácter histórico-jurídico básica para su formación, frecuentemente es percibida por el alumnado como una materia complicada y distante. Esta percepción puede darse al ser una de las primeras asignaturas que cursan en el Grado en Derecho, no teniendo una buena base jurídica ni terminológica, siendo, por tanto, una materia básica que introduce al estudiante en el mundo y la lógica jurídica, lo que conlleva que pueda ser considerada una asignatura compleja.

A su vez, *a priori*, puede llegar a considerarse una materia lejana y ajena a la actualidad, lo que dificulta la comprensión y que, hasta que no tienen cierto conocimiento de la materia, el alumnado no sea capaz de relacionarlo con la actualidad y con experiencias jurídicas cercanas. Por otro lado, los estudiantes no suelen estar familiarizado con los términos latinos, provocando una barrera inicial, especialmente cuando no dominan el significado funcional de estos conceptos, lo que, al principio, puede desmotivarlos y alejarlos del estudio de esta asignatura. Desmotivación que, en ocasiones, se acentúa al no lograr ver la utilidad práctica inmediata del Derecho romano en comparación con materias contemporáneas, realizando una lectura errónea de esta materia.

- 
4. La integración del Moodle en el proceso educativo jurídico permite la creación y la entrega de contenidos; la interacción y colaboración entre los propios estudiantes y de estos con el profesor; la creación de actividades de aprendizaje y, con ello, su evaluación y un seguimiento individualizado de su proceso académico; permitiendo todo ello una educación más actualizada y personalizada. Por lo cual, se puede afirmar que el Moodle se presenta como una plataforma versátil y robusta para articular los distintos recursos didácticos, actuando como el espacio central de la docencia digital.

No se debe obviar que la asignatura de Derecho Romano instruye sobre la base fundamental del sistema jurídico continental europeo, en particular del *civil law*. Esto quiere decir que los principios del Derecho Romano han sido adoptados y desarrollados por la mayoría de los ordenamientos jurídicos europeos y latinoamericanos, lo cual lo convierte en una materia imprescindible para comprender las raíces del Derecho vigente, lo que facilitará comprender conceptos jurídicos contemporáneos. Argumento por el que suele valorarse la asignatura a medida que van pasando los diversos cursos de Derecho, cuando los alumnos empiezan a comprender la importancia que tiene y por qué es una de las primeras asignaturas del grado universitario, entendiendo, finalmente, que es la base y el origen de nuestro derecho.

Razones por las que, la asignatura de Derecho Romano, plantea grandes desafíos a la hora de acercarla en el aula, ya que su complejidad no radica sólo en el contenido en sí, sino en la combinación de su carácter teórico, su exigencia conceptual y las razones anteriormente expuestas. Por ello, en un contexto de transformación pedagógica universitaria, es necesario implementar metodologías activas que despierten el interés y favorezcan un aprendizaje significativo en el alumnado. A través de estas metodologías innovadoras se propone el uso de recursos audiovisuales y las redes sociales como estrategia innovadora para acercar al estudiante las normas e instituciones del mundo romano, herramientas que permiten un complemento para los manuales y textos clásicos.

### III. Innovación educativa mediante recursos audiovisuales y el uso de redes sociales en la educación universitaria

Las nuevas tecnologías de aplicación en la formación universitaria se conciben como vías o estrategias para el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje que, además, ofrecen un atractivo importante a la nueva generación digital, permitiendo orientar al alumno hacia las competencias digitales que debe adquirir para su futuro profesional a la vez que se transmiten los conocimientos tradicionales.

#### 3.1. Recursos audiovisuales: el cine, las series y los documentales como herramientas de innovación educativa

De la Real Academia Española se puede extraer la definición de recursos audiovisuales como aquellos medios, especialmente métodos didácticos, que se valen de imagen y sonido conjuntamente. Partiendo de esta definición, se consideran recursos audiovisuales medios como las películas, videos, series, documentales, entre otros.

*¿Los recursos audiovisuales pueden ser una herramienta de innovación docente?* La docencia universitaria contemporánea, cada día más, reconoce el valor de recursos audiovisuales como el cine<sup>5</sup>, las series y los documentales como un instrumento didáctico

5. La profesora CASAS PLANES, M.<sup>a</sup> D., *La herramienta didáctica del cine en el aprendizaje del de-*

multidimensional<sup>6</sup>, ya que va más allá de su función recreativa<sup>7</sup>, sino que estos recursos actúan como espejo social y cultural de la época, permitiendo, de forma visual, representar situaciones jurídicas e histórico-sociales e ilustrar conceptos complejos<sup>8</sup> de una forma cercana, concreta, accesible y atractiva al estudiante.

---

*recho de daños en el grado en administración y dirección de empresas*. Revista de Estudios Empresariales. Segunda época, n.º 2, 2019, págs. 110-124, parte de la premisa de que el cine puede enriquecer la enseñanza del Derecho, en concreto, el Derecho de Daños. En su artículo presenta su experiencia práctica en el que se implementó el cine en la asignatura «Introducción al Derecho» impartida en el Grado en Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de Jaén. En concreto, su proyecto fue explicar la responsabilidad civil del empresario a través de la visualización, comentario y análisis sistemático de unas películas basadas en hechos reales, observándose un alcance práctico para el alumnado a la vez que se detectó una mejora en la comprensión práctica de conceptos claves de la asignatura. Se recomienda su lectura como ejemplo de que el cine es un gran recurso innovador en la pedagogía educativa, en especial, en asignaturas jurídicas a estudiantes «no-juristas» que, en ocasiones, suelen ser complejas por la terminología específica utilizada y el desconocimiento del alcance práctico que llega a tener el Derecho civil en el día a día, acercando así la realidad jurídico-social de una forma cercana al estudiante. Otro ejemplo, es el profesor **RUIZ SANZ, M.**, *Instruir en Derecho y Cine: una apuesta entre elecciones y pasiones*. Revista de educación y derecho - Education and law review, N.º 9, 2014, quien muestra el cine como un recurso didáctico excepcional en la rama jurídica, aludiendo a Jean-Luc Godard para subrayar la necesidad de utilizar esta herramienta educativa innovadora de una forma adecuada, como puede ser analizar la escena cinematográfica en el momento para evitar lecturas posteriores que no se encuentran guiadas, pudiendo con ello sacarle el máximo partido en el aula. Se recomienda la lectura de este artículo en el que se recogen tanto las virtudes como los vicios de este recurso pedagógico y su implicación práctica y selección de modelos que pueden ser valiosos a la hora de implementarlos en el aula.

6. **DÍAZ HERRERO, S. y GÉRTRUDIX BARRIO, M.**, *El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC)*. Contratexto: revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima, n.º 35, 2021, pág. 234, en su estudio expone que se «demuestra que hay una clara tendencia en el interés de los docentes por introducir el cine en las aulas, especialmente en la enseñanza universitaria», siendo muy superior al resto de las etapas educativas. A pesar de que la comunidad universitaria cada vez reconozca un mayor valor a los recursos audiovisuales, en este mismo estudio, **DÍAZ HERRERO, S. y GÉRTRUDIX BARRIO, M.**, *El cine como...*, op. cit., pág. 236, se recoge como el «88% de los estudios analizados en el cine se ha empleado como recurso. Solamente en un 7 % de ellos se plantea como metodología de aprendizaje. Es decir, el uso del cine en las aulas se propone como una actividad puntual o como un complemento, pero no como una metodología educativa que sirva para vehicular el aprendizaje». Este artículo evidencia una brecha entre el cine como herramienta de aprendizaje y su implementación real en el aula.
7. **ORTEGA GIMÉNEZ, A.**, *Innovación docente en derecho a través del cine o pongamos que hablo de Bajo el sol de la Toscana*. En Andrés Segovia, B., Pedrosa López, C., Chaparro Matamoros, P., y Gómez Asensio, C., *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*. A Coruña, Colex, 2023, págs. 147-153, muestra como el cine no es solo un medio de entretenimiento, sino que su capacidad para configurar representaciones culturales, políticas y jurídicas lo convierte en un instrumento valioso en la docencia universitaria.
8. El profesor **PÉREZ TRIVIÑO, J. L.**, *Cine y Derecho. Aplicaciones docentes*. Quaderns de Cine, N.º 1, 2007, pág. 69, parte de la premisa que el Derecho «es una realidad amplia y compleja, y que

Estas herramientas potencian la retención de la información, el desarrollo de habilidades críticas y el aprendizaje significativo de conceptos y estructuras complejas, lo que favorece la contextualización jurídico-social histórica para poder entender mejor los manuales y recursos de la asignatura. A su vez, los recursos audiovisuales son una herramienta atractiva para los estudiantes, facilitando con ello captar su atención<sup>9</sup>, lo que conlleva a un incremento en su motivación para aprender de una forma activa. De hecho, como muestra Salazar Benítez estos recursos permiten al alumno pasar de «espectadores pasivos a ciudadanos activos y comprometidos»<sup>10</sup>, generando así una experiencia inmersiva en su aprendizaje.

A pesar de ser una ventaja su implementación en el aula debe realizarse con precaución, ya que puede traer un gran riesgo al encontrarse una «ficcionalización» excesiva y una posible banalización de los conceptos estudiados, riesgos que conllevan la necesidad de un acompañamiento docente crítico que permita filtrar y corregir posibles inexactitudes históricas y jurídicas. A su vez, presenta otro gran desafío, en concreto, la sobrecarga de trabajo tanto para el docente como la del propio alumno pudiendo ser abrumador, razón por la que se debe implementar con cuidado y de forma gradual en el aula.

### 3.1.1. Roma en la pantalla: aplicación de los recursos audiovisuales en la asignatura de Derecho Romano

En el caso de la materia de Derecho Romano, el uso de estos recursos audiovisuales permite recuperar de forma visual los diferentes periodos de la época romana, sus estructuras políticas, sociales y jurídicas, por lo que, el uso de estas herramientas de innovación docente conlleva al enriquecimiento del aula, pudiendo considerarse un gran complemento de los manuales y textos clásicos.

*¿Cómo se puede implementar en un aula de Derecho Romano?* Por un lado, es posible plantearlo como un recurso complementario didáctico con el objeto de analizar la peli-

---

está en continua y compleja relación con otros fenómenos. En este sentido, el cine puede contribuir a mostrar esas diversas aristas de las que se compone el Derecho, así como sus múltiples y variadas conexiones con esos otros ámbitos con los que interactúa: la sociedad, la política, la moral, etc. Esto es lo que podría denominarse potencialidad contextual del cine», extrayéndose en su artículo los beneficios que traen consigo la implementación de recursos audiovisuales como es el cine para explicar conceptos claves de asignaturas jurídicas.

9. Con relación a la captación de la atención del alumnado, **ORTEGA GIMÉNEZ, A.**, *¿Innovar en derecho a través del cine?*. En Castellanos Cabezuolo, A. M.<sup>a</sup>, Cobas Cobiella, M.<sup>a</sup> E., y Guillén Catalán, R. (dir.), *Hablando de innovación docente*. A Coruña, Colex, 2024, pág. 71, recoge como estos recursos audiovisuales, «desde el punto de vista del estudiantado, nos permite que puedan apreciar el carácter real y práctico de las materias tratadas en las clases. Además, de resultar el complemento perfecto para atraer la atención del alumnado y mostrarle una realidad que no solo se queda en la pantalla. Permite, por tanto, interactuar con el estudiantado desde una perspectiva más cercana a la realidad de los supuestos que admiten apoyar la impartición de la docencia sobre la base de casos reales», siendo una herramienta ideal para el aprendizaje de las ciencias jurídicas.
10. **SALAZAR BENÍTEZ, O.**, *La enseñanza del Derecho Constitucional a través del cine*. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, n.º 4, 2015, pág. 54.

cula, la serie o el documental elegida por el docente<sup>11</sup>, ya sea completo o de escenas aisladas, para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades de pensamiento crítico, crear un debate por grupos y reflexionar sobre la materia estudiada<sup>12</sup>. A su vez, es posible realizar un análisis comparativo de su representación filmica y lo estudiado en manuales o artículos académicos.

Por otro lado, se puede solicitar que el propio alumnado mediante grupos de trabajo<sup>13</sup>, creados en clase, grabe un pequeño cortometraje representando los conceptos que se están estudiando, esto permitirá que ellos mismos investiguen y hagan como propios los conceptos estudiados en la asignatura de Derecho Romano, permitiendo que den pie a su imaginación y creatividad a la vez que se les evalúa de una forma diferente a lo tradicional la misma materia. Este tipo de evaluación permitirá un mayor desarrollo en sus

- 
11. Los autores **ANDRÉS SANTOS, F. J., CORONA ENCINAS, A., HERNÁNDEZ FRADEJAS, F.**, *Una propuesta de enseñanza del derecho y la retórica jurídica a través del cine y otros medios audiovisuales*. En Delgado García, A. M.<sup>a</sup> y De Heredia Ruiz, I. B., *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Huygens: Universitat Oberta de Catalunya = Universidad Oberta de Cataluña, UOC, 2020, págs. 326, proponen la puesta en práctica de «[...] la utilización productiva de representaciones cinematográficas que traten de reflejar manifestaciones del ejercicio del Derecho en el marco de la experiencia jurídica romana, lo cual debe servir a su vez como justificación para llevar a cabo una recreación desde un punto de vista actual en la cual puedan ponerse en valor distintas habilidades por parte de los estudiantes. La idea es mostrar a los estudiantes escenas de una producción cinematográfica en las cuales aparecen reconstrucciones estilizadas de procesos célebres acontecidos en el mundo romano: la historia del cine nos brinda numerosos ejemplos para ello. El objetivo es promover una visión detallada de tales escenas y proceder a una explicación contextualizada de tales escenas en sus aspectos históricos, jurídicos, comunicativos y estéticos, destacando los extremos en los que difieren esos ejemplos de tipo histórico respecto del Derecho moderno. Una vez efectuada dicha explicación, los estudiantes deben realizar su propia reconstrucción de tales escenas actualizando contenidos, lenguaje y representación, y en la cual se ponga un acento especial en el uso persuasivo del lenguaje. Esta reconstrucción plástica es grabada en video y sometida a un visionado crítico por parte del grupo junto al profesor. El objetivo es someter a crítica las diversas actuaciones, destacando principalmente los aspectos retóricos en sentido amplio: se trata de inducir a los estudiantes a efectuar una apreciación lo más objetiva posible de los puntos en los que necesitarían mejorar sus habilidades desde el punto de vista comunicativo», observándose otro ejemplo de implementar los recursos audiovisuales en el aula de Derecho Romano. A lo largo de este capítulo, los autores muestran como la aplicación de esta herramienta de innovación metodológica permite no solo el visionado de un recurso cinematográfico, sino que propone la exégesis de la misma para buscar una crítica colectiva de la recreación realizada, fomentando un aprendizaje colectivo.
  12. Un ejemplo de ello podría ser reconocer instituciones fundamentales del Derecho romano como la familia, derechos reales, obligaciones y contratos de la época, el derecho penal y procesal, entre otros; analizar la evolución histórica y conceptual de la época desde una visión jurídica y crítica; comprender la estructura jurídico-social de la sociedad romana mediante un contexto narrativo audiovisual; y fomentar competencias interpretativas, comunicativas y argumentativas en el ámbito jurídico.
  13. De esta forma, se está promoviendo el trabajo colaborativo en equipo, creando unión en el alumnado a la vez que pueden debatir y compartir diferentes perspectivas e interpretaciones del objeto estudiado.

habilidades argumentativas y comunicativas<sup>14</sup>, mejorando con ello su oratoria para el día de mañana.

Para poder incluir ambas formas en el aula es necesario una buena planificación de la asignatura en la que se realice un cronograma que se recoja qué y cuándo se va a trabajar, el material complementario y el objeto de la misma; la accesibilidad de los materiales que se quieren trabajar; una buena elección de los recursos audiovisuales; la creación de una guía docente y de unos criterios evaluativos claros<sup>15</sup>.

Algunos de los recursos audiovisuales que se podrían elegir para complementar el aula de Derecho Romano se podría agrupar, en primer lugar, en series-documentales y, en segundo lugar, en películas.

Con relación al bloque de series-documental, se debe destacar la serie de Movistar Plus denominada *El corazón del imperio*, de 2021, consta de seis episodios en los que se visibiliza la historia de grandes mujeres de la época romana, dando a conocer la realidad del momento y que «Roma tiene nombre de mujer». En esta serie se muestra como la sombra de los varones, de los *paterfamilias*, las han mantenido ocultas, la esta serie muestra la otra mitad de la historia, la menos conocida, en particular, la historia de ellas. Por lo tanto, en *El corazón del imperio* se visibiliza y se pone nombre a las diferentes mujeres, las que fueron modelos de virtud, las machacadas por Roma, las que empuñaron armas, las fanáticas, las seductoras, las que se convirtieron en monedas de cambio... Patricias, esclavas, matronas, prostitutas, sacerdotisas, gladiadoras... Mujeres sin distinción, algunas de las mujeres que da a conocer son Cleopatra<sup>16</sup>, Fulvia, Livia, Julia, vestales y bacantes, entre otras. En consecuencia, este recurso audiovisual representa y visibiliza la historia de mujeres romanas, lo que permite trabajar con el alumnado un análisis crítico de la situación jurídica femenina, la tutela *mulierum*, el papel principal entorno al matrimonio, la familia y la gestión doméstica de una buena matrona y *materfamilias* a la vez que se estudia el rol de las mujeres antagónicas. Asimismo, es un recurso útil para analizar las diferencias jurídico-sociales entre las mujeres de élite y las plebeyas o esclavas, destacando figuras como Cornelia, madre de los Graco, y la influencia que tuvo tanto a nivel social como política, aunque fuera de forma indirecta a través de sus descendientes varones<sup>17</sup>. Por lo que, el cine en esta ocasión per-

14. Será necesario incorporar rúbricas que ponderen tanto la exactitud jurídica como la capacidad de análisis crítico de los textos clásicos o material académico utilizando, evaluación que permitirá que los alumnos sepan de antemano los ítems que se tendrán en cuenta a la hora de proceder a la calificación. Ítems que motivarán al alumnado para sacar la mejor versión de ellos mismos a la hora de realizar una actividad diferente a lo tradicional.
15. Para poder ampliar sobre cómo implementar esta propuesta metodológica se recomienda la lectura de CORREDOR AGULLO, A., *La enseñanza universitaria del Derecho a través de las TIC*. en Castellanos Cabezuelo, A. M.<sup>a</sup>, Cobas Cobiella, M.<sup>a</sup> E., y Guillén Catalán, R. (dir.), *Hablando de innovación docente*. A Coruña, Colex, 2024, págs. 385-386.
16. Es necesario hacer un pequeño matiz, ya que, a pesar de no ser romana, Cleopatra ha sido un personaje muy reconocido por su reinado del 51 al 30 a.C., momento en el que marcó el fin de la dinastía ptolemaica y el final del período helenístico en Egipto, el cual fue anexionado como provincia romana. Razón por la que también es conocida en la época romana, no debiendo ser recordada sólo por las relaciones con Julio César y Marco Antonio.
17. Para ampliar más información se sugiere la lectura de MARTÍN MORO, M., *Cornelia, símbolo de la matrona romana*. En Perinán Gómez, B., *El sujeto de derecho: Experiencia jurídica romana y*

mite reconstruir la cotidianeidad, desde el vestuario a cómo se relacionaban en la época romana, añadiéndole dramatismos para lograr el interés del espectador, en esta ocasión, captar la atención del alumnado, razón por la que se debatirá la fidelidad histórica frente a los textos clásicos que nos muestran la realidad de la época y de las mujeres que se trabajan, pudiéndose realizar una comparativa entre el rol exigido a la mujer romana y el *paterfamilias*, comparativa que pondrá en práctica lo estudiado en los manuales académicos.

Por otro lado, la serie-documental de Netflix conocida como *El Imperio romano* de 2016 a 2019, serie que en la actualidad consta de tres temporadas, destaca al acercar en mezcla de documental y epopeya histórica los reinados de Cómodo, Julio César y Calígula. Cada temporada se centra en uno de estos emperadores con un enfoque en la política, la guerra y la vida cotidiana de la época, mostrando en todo el momento la realidad jurídico-social de la época. Otro ejemplo es la serie-documental de Movistar Plus con el nombre de *Julio César: el ascenso del Imperio romano*, a través de sus capítulos, muestra a uno de los políticos y militares más importantes de la República romana, quien tras su muerte (44 a.C.) trajo consigo el inicio del Imperio Romano (27 a.C.). A través de esta serie, se muestra su brutal ascenso al poder y cómo estableció las bases del poder absoluto, permitiendo a día de hoy preguntarse si debe ser considerado como un tirano o un líder amado por el pueblo romano.

En segundo lugar, en relación con el bloque de las películas, las más conocidas son la saga de *Gladiator*. La primera de ellas, *Gladiator* del año 2000, muestra el papel del general romano Maximus Decimus Meridius que libra una batalla en busca de la venganza privada después de que el hijo del emperador asesine a su familia y destruya su vida, forma en la que muestra la importancia de honrar su nombre y el de su grupo familiar. A su vez, contiene numerosos elementos útiles para el análisis del Derecho romano como son la estructura del poder político, la noción de la ciudadanía y las relaciones patrimoniales y familiares de la época. Por otro lado, en la actualidad, en concreto el año pasado (2024), se estrenó la secuela de esta película, *Gladiator II*, en el que dieciséis años después de la muerte de Marco Aurelio, Roma está gobernada por los emperadores Geta y Caracalla. En esta película se muestra el rol del ejército romano y se visibiliza la historia de Lucio Vero, nieto de Aurelio, quien lucha en numerosos combates para llegar a la batalla final en el Coliseo y poder vengar su pasado. A través de clips elegidos de esta saga de películas se podría explicar la ciudadanía y la esclavitud en la época romana.

Otra película a destacar es la conocida como *Ben-Hur* del año 1959 en el que muestra las relaciones jurídicas entre personas con diferentes estatus jurídico-sociales, relaciones entre ciudadanos romanos y personas que no ostentaban la ciudadanía romana.

Esto es una síntesis de algunos ejemplos de recursos audiovisuales para completar la materia de Derecho Romano, ya que se pueden encontrar numerosos ejemplos más, tanto de películas, como de series y documentales fieles a la historia que permiten acercar grandes figuras políticas, la realidad social de la época y figuras jurídicas complejas.

Cada fragmento cinematográfico es posible analizarlo desde una doble perspectiva: su fidelidad histórica y su potencial didáctico. Se acompaña de preguntas guía, referencias doctrinales y actividades prácticas con el fin de estimular el debate y la argumentación

---

actualidad. Granada, Editorial Comares, 2023, págs. 219-234.

del estudiante. Su aplicación muestra el aumento del interés y asistencia por parte del alumnado; la mejora en la comprensión de conceptos jurídicos complejos y una mayor participación activa en el aula. Aunque la propuesta ofrece claros beneficios, como se ha mencionado con anterioridad, se requiere una selección cuidadosa del material por parte del docente.

A su vez, el uso del cine no debe sustituir el estudio de fuentes jurídicas primarias ni del manual, sino que es un recurso complementario. Para ello, se sugiere su integración gradual y reflexiva en el Moodle, no haciendo un uso abusivo de las mismas, sino que debe plantearse como una herramienta que permita acercar el alumno a un material específico en situaciones.

### 3.2. Las redes sociales como herramienta educativa en la enseñanza del Derecho: oportunidades y desafíos en el contexto universitario

La profesora Renedo Santamaría define las redes sociales como aquellas «plataformas en línea que permiten a los usuarios interactuar, conectarse y compartir información, ideas, intereses, contenido multimedia y otros tipos de contenido con otros usuarios en tiempo real o de manera asincrónica»<sup>18</sup>. De hecho, redes sociales como Tik Tok, Instagram, LinkedIn, YouTube, X, Discord y Facebook<sup>19</sup> han revolucionado la comunicación y

18. **RENEDO SANTAMARÍA, E.**, «Más allá del aula virtual: La sinfonía de moodle y redes sociales en la enseñanza». En López Jiménez, J. M., Saldaña Ortega, V., y Renedo Santamaría, E. (dir.), *Metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho: a la vanguardia en la educación jurídica*. A Coruña, Colex, 2024, pág. 147.
19. Las profesoras **LÓPEZ-RENDO, C.**, **AZAUSTRE, M.ª J.**, **RODRÍGUEZ, E. M.ª**, *Instrumentos de innovación docente en la enseñanza-aprendizaje del derecho romano*. RIDROM: Revista Internacional de Derecho Romano, n.º 23, 2019, págs. 454-491, han realizado un estudio en la Universidad de Oviedo relativo a cómo conjugar los objetivos clásicos propios del aprendizaje del Derecho romano —como son proporcionar el conocimiento de los conceptos claves de la disciplina, la cual es la base conceptual que se necesitará en el estudio del resto de las ramas jurídicas, en especial, para la comprensión futura del Derecho comparado— con las nuevas tecnologías, las cuales proporcionan un entorno de aprendizaje con el que el alumnado actual está más familiarizado, en concreto, se recoge la implementación de un proyecto educativo en el que, por medio de la creación de un grupo privado de Facebook y una revista en formato Flipboard, se haga posible la adquisición de estos conceptos clave. Proyecto, que cómo indican a lo largo de su artículo, tienen como destinatarios finales a los propios alumnos, quienes «deben recibir el compromiso de los docentes con la innovación y mejora de la docencia universitaria» (pág. 462), garantizando en todo momento un entorno controlado en el que puedan compartir y comentar sin la dispersión de las plataformas abiertas, lo que permite moderar la comunidad y centrar las interacciones en materiales relevantes para la asignatura, conllevando con ello una mayor implicación tanto de los estudiantes como del docente de la asignatura. En sus conclusiones se observa la motivación y el grado de satisfacción de los estudiantes con los diferentes recursos y actividades realizados, mostrando las ventajas que trajo consigo su aplicación en el aula de Derecho Romano. Se recomienda su lectura como ejemplo de cómo las redes sociales son una herramienta innovadora para la educación, trayendo grandes beneficios en su imple-

la forma de transmitir la información, ofreciendo una gran variedad de funciones y herramientas que permiten adaptarse a las grandes necesidades de la sociedad, pero *¿qué papel pueden jugar en la educación universitaria?*

En primer lugar, las plataformas como LinkedIn, Instagram y TikTok pueden ser utilizadas para difundir contenidos jurídicos al compartir resúmenes, análisis de doctrina jurisprudencial y conceptos clave de manera visual y accesible.

Hacer uso de herramientas como Facebook, LinkedIn o Discord permiten crear grupos de debate y foros de discusión, funcionando como espacios habilitados para el intercambio de experiencias e interpretaciones jurídicas entre estudiantes, docentes y especialistas en la materia, permitiendo una mayor interconexión y un mayor feedback. A su vez, permitirá crear grupos de análisis jurídico sobre tendencias legales en redes sociales a través de los retos virales, pudiendo compartirlo en el resto de las redes sociales para llegar a un público mayor y tener un mayor impacto legal, permitiendo que los estudiantes de derecho puedan conectarse con otros usuarios y poder tener así un intercambio de conocimientos y experiencias jurídicas.

Por otro lado, estas plataformas facilitan el acceso a artículos académicos, webinars, conferencias en vivo, permitiendo con ello una actualización constante de los contenidos a trabajar en el aula. Esto permite que se puedan ir renovando y actualizando los contenidos, siempre de la mano de diferentes investigadores y especialistas en la materia.

Por lo tanto, las plataformas de redes sociales fomentan el aprendizaje activo en el aula virtual, permitiendo adaptarnos a las nuevas necesidades del estudiante y de la era digital. No obstante, el uso de las redes sociales también plantea grandes desafíos.

En primer lugar, una sobrecarga de información, siendo complejo encontrar contenido de calidad que se ajuste a los intereses del alumno, siendo con ello, en ocasiones, abrumador, lo que dificultan así la elección de qué contenido utilizar. Por ello, de antemano los estudiantes deben ser conscientes de esta desventaja con el fin de concienciar que sean ellos quienes deben verificar la información y tratar los diversos datos de forma adecuada. De igual forma, el docente debe cerciorarse que la información que vaya a compartir con los alumnos es veraz y tiene un interés didáctico, debiendo seleccionar los materiales más idóneos para la materia señalada. Por lo tanto, es esencial que tanto el estudiante como el docente sean capaces de filtrar y saber elegir bien las fuentes utilizadas, lo cual conlleva un gran esfuerzo.

A su vez, debe cuidarse la privacidad y seguridad de los alumnos en todo momento, debiendo ser cautos a la hora de hacer uso de las redes sociales, debiendo tener en cuenta en todo el momento la normativa vigente en este sentido.

De igual modo, se debe partir de la base que estas herramientas suelen ser utilizadas para el ocio<sup>20</sup>, lo que puede conllevar que les distraiga y les aleje del objetivo esperado

---

mentación en materias como el Derecho Romano, trascendiendo su uso lúdico con criterios pedagógicos rigurosos y una reflexión crítica sobre su implicación.

20. La autora **GARCÍA ARROYO, C.**, Redes sociales y juegos de rol, el tándem perfecto para mejorar el debate jurídico en un aula de derecho. En Andrés Segovia, B., Pedrosa López, C., Chaparro

que es ampliar su educación, siendo necesario saber distinguir y hacer un buen uso de estas plataformas<sup>21</sup>.

Es importante ser consciente desde el inicio tanto de las ventajas como de los desafíos que presenta el uso de las redes sociales como parte del proceso de aprendizaje, con el fin de poder dar así las pautas necesarias al alumnado e intentar paliar las desventajas. Es un gran desafío, pero si se supera se sacará el máximo partido a las redes sociales como herramientas educativas, en tanto espacios digitales de comunicación asincrónica y colaborativa, ya que son plataformas que ofrecen un entorno idóneo para implementar estrategias de enseñanza participativas, basadas en la producción de contenidos y en la reflexión compartida

### 3.2.1. La integración de redes sociales en el aula de Derecho Romano

Las redes sociales funcionarían como complemento activo a Moodle, fomentando la interacción inmediata y enriqueciendo las actividades académicas. En concreto, en el ámbito de Derecho Romano, los estudiantes pueden participar en proyectos de microdivulgación en los que se muestren y analicen fuentes de Derecho romano como pueda ser la creación de una cuenta de X en el que se suba un tweet al día sobre el Digesto u otra fuente clásica, la creación de *reels* de Tik Tok o Instagram explicando diferentes instituciones jurídicas romanas o, incluso, un micrometrage simulando un juicio romano. A su vez, se pueden hacer uso de hilos de X<sup>22</sup> para exponer desarrollos jurídicos, debates

---

Matamoros, P., y Gómez Asensio, C., *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*. A Coruña, Colex, 2023, pág. 137, expone que «mantener a los estudiantes conectados sin que se distraigan es un reto para el docente universitario cuando todos los estudiantes tienen en su mesa portátiles, tabletas electrónicas y móviles. No podemos volver la cara a la realidad social y a que el entorno digital es el medio donde mejor se manejan los más jóvenes y que las redes sociales para ellos no son sólo un entretenimiento, sino que pueden aportarles mucha información a la que acceder de una forma mucho más cómoda, divertida y útil». Siendo con ello importante revertir ese uso de redes sociales y que no sean utilizados como una distracción, sino que se convierte en un aliado didáctico en el aula.

21. **MARÍN-CEPEDA, S.**, *El museo en Tik Tok*. En Mancinas-Chávez, R., *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030*, Ediciones Egregius, 2021, pág. 277, muestra a lo largo de su capítulo como en la época del COVID en el que la sociedad se tuvo que aislar, «las redes sociales se han convertido en punto de encuentro entre la sociedad y el arte. Son, además, entornos colaborativos donde el aprendizaje se construye en interacción, permitiendo al usuario seleccionar contenidos, compartir sus experiencias [...]», pudiendo afirmar que desde este momento la aplicación de redes sociales como una herramienta educativa se intensificó. La autora amplía este artículo sobre redes sociales en el siguiente capítulo **MARÍN-CEPEDA, S.**, *El museo en Tik Tok*. Pallarès Piquer, M., Gil Quintana, J., Santisteban Espejo, A. L., *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI*. Madrid, Dykinson, 2021, págs. 102-119.
22. **GARCÍA ARROYO, C.**, «Redes sociales y juegos de rol, el tándem perfecto para mejorar el debate jurídico en un aula de derecho». En Andrés Segovia, B., Pedrosa López, C., Chaparro Matamoros, P., y Gómez Asensio, C., *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*. A Coruña, Colex, 2023, págs. 133, muestra como «probablemente todos estemos de acuerdo en que Twitter y Youtube pudieran ser las redes sociales

en Instagram, LinkedIn o Discord con encuestas interactivas, o videos cortos estilo TikTok para explicar conceptos claves de la materia. Estas iniciativas, coordinadas desde Moodle, plataforma en las que se alojarían, permiten dinamizar el aprendizaje y conectar la materia con los hábitos digitales del alumnado.

A su vez, se podría implementar el podcast a través de las redes sociales como herramienta de innovación educativa<sup>23</sup>. Por un lado, la creación de un podcast como estrategia de aprendizaje activo por parte del docente favorece la comprensión profunda del Derecho romano y sus principios fundamentales. Esta tarea evaluativa implica la selección de un tema tratado en la materia, el análisis de fuentes antiguas, la síntesis de información relevante, la redacción de un guion accesible y riguroso y la grabación del podcast, debiendo asegurarse de que se escucha a la perfección. Desde la perspectiva didáctica, esta actividad permite desarrollar competencias transversales como la capacidad de análisis crítico, la síntesis, su aprendizaje autónomo, la expresión oral y el manejo de tecnologías de la información y la comunicación. Por otro lado, se puede hacer uso de podcast ya creados por expertos en la materia como recurso de apoyo, siendo incorporados estos materiales como un complemento a las lecciones, manuales y artículos académicos, permitiendo consolidar y ampliar los conocimientos básicos de la asignatura. Estos podcast, en general, se encuentran alojados en plataformas como Ivoox, Spotify, Podimo, Tik Tok, Instagram..., entre otras, estando disponibles desde cualquier parte del mundo necesitando únicamente un dispositivo tecnológico con conexión a internet, salvo que se tenga ya descargado.

Estas actividades evaluativas deben ser introducidas con cautela, ya que existe el riesgo de trivialización o pérdida de rigor académico si las actividades no se han planificado de forma cuidadosa. Pero su implementación tiene grandes beneficios para los estudiantes, ya que renovará los antiguos sistemas de evaluación y la incorporación de nuevos recursos académicos, enriqueciendo la experiencia educativa de los estudiantes.

La integración de las redes sociales, por medio de estas actividades planteadas, estimula la creatividad, el pensamiento crítico, la oratoria y el aprendizaje colaborativo y autónomo del alumnado, incrementando con ello el rendimiento académico.

---

más adecuadas para utilizar en un aula con contenido divulgativo». A lo largo de su capítulo, documenta cómo la incorporación de estas plataformas, en especial, Twitter (actualmente conocido como X), facilitan el aprendizaje del alumno al ser un recurso con el que acceder de forma sencilla a información básica de noticias periodísticas o de doctrina jurisprudencial en el caso de Derecho Penal, pudiendo extrapolarse al resto de materias jurídicas.

23. Se puede ampliar información en **MARTÍN MORO, M.**, «Los podcast como herramienta de aprendizaje en el derecho». En López Jiménez, J. M., Saldaña Ortega, V., y Renedo Santamaría, E. (dir.), *Metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho: a la vanguardia en la educación jurídica*. A Coruña, Colex, 2024, págs. 78-91, en el que se analiza los podcast como una buena herramienta de innovación docentes por su accesibilidad, adaptabilidad, flexibilización, autonomía en el aprendizaje y todos los beneficios que trae consigo la implementación en el aula. Los podcast tampoco van a sustituir al manual teórico, ni al código legislativo ni a los casos prácticos, pero si van a permitir al alumno otra forma de aprendizaje diferente, adaptando el contenido de los recursos anteriormente mencionados a un estilo de aprendizaje más cercano para los estudiantes.

### 3.3. Sinergias al combinar recursos audiovisuales y redes sociales: resultados esperados y potencial impacto en la enseñanza del Derecho Romano

Tras haber contextualizado ambos conceptos y destacado cómo pueden ayudar a la educación de hoy en día en la materia del Derecho Romano, debemos plantearnos cuáles son las razones por las que combinar las redes sociales y cine en nuestra aula. A mi juicio, su uso e implementación puede enriquecer la experiencia de aprendizaje al combinar las fortalezas de ambas herramientas. Por lo tanto, la integración de estas herramientas potencia la motivación de los estudiantes, conllevando a una mayor colaboración al permitir ampliar la red de contacto de los estudiantes y de los profesores al conectarse con expertos en diferentes áreas jurídicas y potencia una mayor creatividad, ya que el uso de las redes sociales y del cine permite presentar trabajos y proyectos con un componente más innovador, motivando así su implicación y colaboración a la vez que se capta la atención del resto de compañeros, permitiendo personalizar el aprendizaje según sus intereses y hábitos digitales.

Además, es sencillo unir la plataforma de Moodle, utilizada en diversas universidades, con las redes sociales y materiales audiovisuales de plataformas cinematográficas, ya que puede realizarse una integración directa añadiendo un botón concreto que redirija al canal de una red social que se quisiera compartir con los estudiantes, subir un clip de video de la película o serie elegida o enlazar a páginas de recursos didácticos concretos, esto con el fin de que los estudiantes puedan compartir contenido relevante o hacer uso de estos materiales como recursos complementarios de la asignatura. De nuevo, es necesario resaltar que el docente tiene un reto a la hora de seleccionar las obras y plataformas que quiere utilizar, ya que no deben perder el rigor académico esperado y trivializar la asignatura, sino que deben ser un complemento para contextualizar o facilitar mejor el aprendizaje y el pensamiento crítico del alumnado.

No se debe olvidar que implementar esta convergencia entre el Moodle, los recursos audiovisuales y las redes sociales exigen un alto compromiso por parte del docente, presentando un esfuerzo constante de búsqueda y de adaptación a las necesidades del alumnado<sup>24</sup>. Para superar estos obstáculos, es clave establecer límites y utilizar las herramientas de manera intencional. Razón por la que merece la pena intentar paliar estas desventajas o desafíos y aprovechar en el aula las ventajas que trae consigo la implementación de ambos en la educación universitaria; ya que, con la concurrencia del uso de ambos tipos de recursos, se incrementará significativamente el interés y la retención del

---

24. Como indica CICERO, N. K., *Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo*, Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, Año 15, N.º 29, 2017, pág. 57, «los profesores somos los responsables de crear un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos sean positivamente influidos para querer aprender pero al mismo tiempo los estudiantes universitarios tienen que estar dispuestos a utilizar esas oportunidades, no solo para pasar el examen sino para formarse y enriquecerse individual y colectivamente. Los profesores debemos motivar estas reflexiones en el alumnado y, al propio tiempo, ser conscientes de que el estudiante comprometido que reclamamos nos exigirá reciprocidad». Por lo tanto, el docente debe adaptarse a las demandas de los estudiantes actuales, impulsándoles a un aprendizaje más activo y autónomo.

conocimiento en Derecho Romano por el alumnado, lo que les ayudará a poder transferir estos conocimientos al resto de asignaturas del Grado en Derecho, a la vez que se espera una mejor preparación profesional, con mayor capacidad crítica y comunicativa, rasgos esenciales en los juristas, beneficios que permiten traspasar así las barreras que los propios estudiantes perciben en la asignatura.

Tras la incorporación de estas herramientas de innovación educativa es posible afirmar que su convergencia redefine la docencia del Derecho Romano, obteniendo una mayor implicación por parte de los alumnos al acercar este aprendizaje autónomo, que ha conllevado a una evidencia que indica mejoras sustanciales en la motivación, retención y protección de la disciplina.

## IV. Conclusiones

El uso de los recursos audiovisuales y las redes sociales no son rivales, sino aliados en la educación del siglo XXI, ya que es posible combinar sus fortalezas, pudiendo crear entornos de aprendizaje más interactivos, accesibles y personalizados. De hecho, el uso de estos recursos deben entenderse como herramientas complementarias a los recursos ya existentes; no van a sustituir al manual teórico, a los textos antiguos o a los casos prácticos, pero sí van a permitir al alumnado otra forma de aprendizaje diferente, adaptando el contenido de los recursos anteriormente mencionados a un estilo de aprendizaje más cercano para los estudiantes, por lo que, la convergencia de ambos recursos de innovación docente reconfigura la enseñanza del Derecho Romano tradicional, acercando con ello esta disciplina al alumnado.

Es importante resaltar que la innovación en las ciencias jurídicas es crucial para adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos en constante evolución, aún más, considero relevante el uso de los mismos para acercar la asignatura de Derecho Romano. Por ello, la convergencia de las redes sociales y el cine en el Moodle proporcionan un enfoque educativo diferente e innovador, que permitirá al estudiante el acceso a contenido especializado de una forma ágil y sencilla, fomentando así el aprendizaje activo y su participación, ayudando a que adquiera destrezas en el tratamiento de la información, en la oratoria y en la expresión oral, a la vez que permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda del Derecho Romano, a mejorar sus habilidades de análisis jurídico y a fomentar su participación activa en el aprendizaje, ya que se puede implementar en el aula, tanto como recurso complementario o como un recurso evaluativo. No se deben olvidar los desafíos y exigencias que exige su implementación, ya que debe elegirse el material de forma cuidadosa para no caer en la trivialización de la materia, lo que conlleva una sobrecarga tanto para el docente como para el alumno y se debe evitar que pueda hacerse un mal uso de estas plataformas. Desafíos que es importante tener presente desde el principio para poder combatirlos, debiendo ser cautelosos e implementarlos de forma gradual en el aula.

La aplicación de la innovación educativa de recursos audiovisuales como el cine, documentales y series unida a las redes sociales no debe considerarse como un «mero aderezo tecnológico», sino como una auténtica reinención de la enseñanza del Derecho Romano. Bien gestionada, su implementación en el aula es el futuro de la educación digital, debiendo aprovecharnos de las grandes ventajas que nos presentan estas herramientas educativas.

## V. Recursos bibliográficos

**ANDRÉS SANTOS, F. J., CORONA ENCINAS, A., HERNÁNDEZ FRADEJAS, F.,** «Una propuesta de enseñanza del derecho y la retórica jurídica a través del cine y otros medios audiovisuales». En Delgado García, A. M.<sup>a</sup> y De Heredia Ruiz, I. B., *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Huygens: Universitat Oberta de Catalunya = Universidad Oberta de Cataluña, UOC, 2020, págs. 325-334. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7857089>.

**CASAS PLANES, M.<sup>a</sup> D.,** «La herramienta didáctica del cine en el aprendizaje del derecho de daños en el grado en administración y dirección de empresas». *Revista de Estudios Empresariales*. Segunda época, n.º 2, 2019, págs. 110-124. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7230189>.

**CICERO, N. K.,** «Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo», *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, Año 15, N.º 29, 2017, págs. 31-61. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6073727>.

**CORREDOR AGULLO, A.,** «La enseñanza universitaria del Derecho a través de las TIC». En Castellanos Cabezuelo, A. M.<sup>a</sup>, Cobas Cobiella, M.<sup>a</sup> E., y Guillén Catalán, R. (dir.), *Hablando de innovación docente*. A Coruña, Colex, 2024, págs. 375-388. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9737577>.

**DÍAZ HERRERO, S. Y GÉRTRUDIX BARRIO, M.,** «El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC) ». *Contratexto: revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima*, n.º 35, págs. 225-253. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7971982>.

**GARCÍA ARROYO, C.,** «Redes sociales y juegos de rol, el tándem perfecto para mejorar el debate jurídico en un aula de derecho». En Andrés Segovia, B., Pedrosa López, C., Chaparro Matamoros, P., y Gómez Asensio, C., *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*. A Coruña, Colex, 2023, págs. 131-138. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9303854>.

**GIMENO AHIS, E.,** «Hacia una competencia digital educativa». En Delgado García, A. M.<sup>a</sup> y De Heredia Ruiz, I. B., *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Huygens: Universitat Oberta de Catalunya = Universidad Oberta de Cataluña, UOC, 2020, págs. 39-46. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7856432>.

**HEREDIA SÁNCHEZ, L. S.,** «La utilización del cine y los mapas mentales para el estudio del derecho internacional privado: adiós a la memorización de contenidos». En Castellanos Cabezuelo, A. M.<sup>a</sup>, Cobas Cobiella, M.<sup>a</sup> E., y Guillén Catalán, R. (dir.), *Hablando*

*de innovación docente*. A Coruña, Colex, 2024, págs. 289-298. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9737585>.

**LÓPEZ-RENDO, C., AZAUSTRE, M.ª J., RODRÍGUEZ, E. M.ª**, «Instrumentos de innovación docente en la enseñanza-aprendizaje del derecho romano». *RIDROM: Revista Internacional de Derecho Romano*, n.º 23, 2019, págs. 454-491. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7149426>.

**MARÍN-CEPEDA, S.**, «El museo en Tik Tok». En Mancinas-Chávez, R., *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030*, Ediciones Egregius, 2021, págs. 277-278. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8448373>.

**MARÍN-CEPEDA, S.**, «El museo en Tik Tok». Pallarès Piquer, M., Gil Quintana, J., Santisteban Espejo, A. L., *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI*. Madrid, Dykinson, 2021, págs. 102-119. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8018052>.

**MARTÍN MORO, M.**, «Cornelia, símbolo de la matrona romana». En Perrián Gómez, B., *El sujeto de derecho: Experiencia jurídica romana y actualidad*. Granada, Editorial Comares, 2023, págs. 219-234.

**MARTÍN MORO, M.**, «Los pódcast como herramienta de aprendizaje en el derecho». En López Jiménez, J. M., Saldaña Ortega, V., y Renedo Santamaría, E. (dir.), *Metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho: a la vanguardia en la educación jurídica*. A Coruña, Colex, 2024, págs. 78-91. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9734283>.

**ORTEGA GIMÉNEZ, A.**, «Innovación docente en derecho a través del cine o pongamos que hablo de Bajo el sol de la Toscana». En Andrés Segovia, B., Pedrosa López, C., Chaparro Matamoros, P., y Gómez Asensio, C., *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*. A Coruña, Colex, 2023, págs. 147-153. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9303852>.

**ORTEGA GIMÉNEZ, A.**, «¿Innovar en derecho a través del cine? ». En Castellanos Cabezuelo, A. M.ª, Cobas Cobiella, M.ª E., y Guillén Catalán, R. (dir.), *Hablando de innovación docente*. A Coruña, Colex, 2024, págs. 71-86. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9737561>.

**PÉREZ TRIVIÑO, J. L.**, «Cine y Derecho. Aplicaciones docentes». *Quaderns de Cine*, N.º 1, 2007, págs. 69-78. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2723247>.

**RENEDO SANTAMARÍA, E.**, «Más allá del aula virtual: La sinfonía de moodle y redes sociales en la enseñanza». En López Jiménez, J. M., Saldaña Ortega, V., y Renedo Santamaría, E. (dir.), *Metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho: a la vanguardia en la educación jurídica*. A Coruña, Colex, 2024, págs. 146-159. Recuperado en junio de 2025 en: <https://www.colexopenaccess.com/libros/>

metodologias-innovadoras-ensenanza-derecho-vanguardia-educacion-juridica-7797.

**RUIZ SANZ, M.**, «Instruir en Derecho y Cine: una apuesta entre elecciones y pasiones». *Revista de educación y derecho = Education and law review*, Nº 9, 2014. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4698277>.

**SALAZAR BENÍTEZ, O.**, «La enseñanza del Derecho Constitucional a través del cine». *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, nº4, 2015, pág. 51-60. Recuperado en junio de 2025 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5170155>.



# Proceso judicial virtual

## Virtual judicial procedure

**Alberto Manuel Santos Martínez**

Magistrado — Profesor colaborador de la UI1  
albertom.santos@ui1.es

### **SUMARIO:**

#### I. Introducción

#### II. Marco normativo

2.1. Evolución normativa: del uso de la videoconferencia al juicio virtual

2.2. Entornos virtuales y principios del proceso

2.2.1. Tutela judicial efectiva y juicio virtual

2.2.2. El principio de publicidad

2.2.3. El principio de inmediación

2.2.4. El principio de contradicción

2.2.5. El ejercicio del derecho de defensa

III. Medios telemáticos en la práctica de los tribunales

3.1. El uso generalizado de medios electrónicos en los tribunales

3.2. La creación de entornos telemáticos en el ámbito de la Administración de Justicia

#### IV. Formación universitaria en juicios virtuales

4.1. Las simulaciones de juicios a través de medios telemáticos

4.2. Propuestas metodológicas

4.2.1. La metodología doble positivo

4.2.2. Fases del juicio virtual simulado

#### V. Conclusiones

#### VI. Bibliografía

**RESUMEN:** El presente trabajo resume la ponencia que, bajo el mismo título, tuvo como objeto el análisis de la regulación procesal en lo que respecta al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el fin de determinar si, en la actualidad, es posible la sustanciación íntegra de un proceso judicial a través de entornos virtuales.

El examen se realiza desde una triple visión: la normativa aplicable, el estado práctico de la cuestión y la repercusión de esta en el ámbito universitario. A partir de aquí se articula un discurso coherente tendente a determinar la existencia de la suficiente base normativa, así como la puesta a disposición de medios telemáticos, que defiende la posibilidad de desarrollar íntegramente el proceso judicial de forma virtual. Esta realidad debe

tener reflejo en el ámbito universitario mediante la formación específica de la práctica procesal en entornos virtuales. En última instancia, se ofrecen pautas y recomendaciones tendentes a la consolidación del régimen actual.

**ABSTRACT:** The paper studies the presentation of the same title, which aimed to analyse the Spanish procedural Acts regarding the use of Information and Communication Technologies (ICT) to determine whether it is currently possible to conduct a full judicial process through virtual systems.

The exam is conducted from three perspectives: the applicable regulations, the practical status of the issue, and its impact on the university setting. From here, a coherent discourse emerges that tends to establish the existence of sufficient regulation, as well as the availability of telematic means, which defends the possibility of conducting the judicial process entirely virtually. This reality must be reflected in university through specific training in procedural practice in virtual environments. The author also proposes some specific criteria that improve the current regulation.

**PALABRAS CLAVE:** procedimiento, medios telemáticos, juicio, simulación, videoconferencia

**KEYWORDS:** procedure, telematic media, trial, simulation, videoconference

## I. Introducción

Superado el debate relativo al uso de la videoconferencia para la práctica de diligencias judiciales o la celebración de vistas, en el presente trabajo se defiende la posibilidad, sobre la base de la regulación normativa vigente, de que toda la tramitación procesal —desde la presentación de la demanda/denuncia hasta la notificación de la sentencia, pasando por la celebración del acto de juicio— pueda desarrollarse a través de entornos virtuales, sin necesidad de que las partes, profesionales de la abogacía u otros intervinientes deban desplazarse a la sede judicial. En este sentido, y desde una perspectiva eminentemente dogmática, se plantea la existencia de inconvenientes relacionados con el efectivo ejercicio del derecho de defensa y el respeto a los principios esenciales del proceso, con especial énfasis en el principio de inmediación y la protección de las garantías procedimentales básicas.

Por otro lado, y con independencia de las previsiones normativas, se examina la realidad práctica, centrando el debate en la existencia de medios telemáticos a disposición de los tribunales y los operadores jurídicos, así como los mecanismos que faciliten al ciudadano el acceso a una administración de justicia virtual.

Por último, se constata la necesidad de adecuar la formación universitaria a la normativa vigente y a la realidad práctica. En este sentido, se propone adecuar esta formación mediante el desarrollo de la simulación de juicios a través de medios telemáticos en el ámbito universitario.

## II. Marco normativo

### 2.1. Evolución normativa: del uso de la videoconferencia al juicio virtual

Como estableció en su momento la Exposición de Motivos del Real Decreto-ley 6/2023, de 19 de diciembre, *por el que se aprueban medidas urgentes para la ejecución del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia en materia de servicio público de justicia, función pública, régimen local y mecenazgo, el derecho a la tutela judicial efectiva* (art. 24 CE) no puede quedar al margen de la realidad ni desconectado del progresivo avance y uso generalizado de las *nuevas* tecnologías. La consolidación social de las tecnologías de la información y la comunicación, la evolución cultural ciudadana que ha supuesto —y supone— el reto de la digitalización y, en fin, la utilidad de los instrumentos y herramientas de naturaleza tecnológica en relación con una mejor y más eficiente gestión de los recursos públicos, necesariamente deben estar presentes en la administración de justicia. De ahí, que, en las últimas reformas legales en materia procesal, el legislador ha delimitado y potenciado el uso del entorno digital en el ámbito de la justicia a fin de favorecer el uso de los instrumentos tecnológicos y, en definitiva, un ejercicio más eficiente de la potestad jurisdiccional.

El uso de los medios telemáticos y tecnológicos en el ámbito de la administración de justicia no es, sin embargo, cuestión novedosa. De hecho, la reforma de la LOPJ operada por la Ley Orgánica 13/2003, de 24 de octubre, *de reforma de la Ley de Enjuiciamiento Criminal en materia de prisión provisional*, añadió un apartado tercero al art. 229 LOPJ, posibilitando la práctica de actuaciones judiciales a través de videoconferencia o de cualquier otro medio similar que permitiera la comunicación bidireccional en tiempo real<sup>1</sup>. No obstante, el uso a la videoconferencia —muy extendido en la celebración de todo tipo de comparecencias y actuaciones judiciales— se condicionaba a la decisión judicial y a garantizar, en todo caso, la contradicción de las partes y la salvaguarda del derecho de defensa. Sin perjuicio de ello, durante los últimos años, el uso de instrumentos tecnológicos en la administración de justicia y el desarrollo de actuaciones judiciales en entornos digitales se ha venido generalizando y normalizando, gozando de buena acogida y aceptación<sup>2</sup>.

Probablemente, el punto de inflexión en esta materia se produce con la promulgación de la Ley 18/2011, de 5 de julio, *reguladora del uso de las tecnologías de la información y la*

1. Con anterioridad a la citada reforma, no eran pocas las experiencias desarrolladas por los Juzgados en la utilización de la videoconferencia para la práctica de diligencias judiciales. Al respecto, el Tribunal Supremo destacó la utilidad de la videoconferencia considerando que los resultados de su uso eran equiparables a la práctica de una comparecencia física (STS n.º 372/2005, de 17 de marzo). Por otro lado, tanto la LEC (art. 520.2 c) como la LECrim. (art. 306) venían haciendo referencia y posibilitando el uso de la videoconferencia y otros instrumentos telemáticos.
2. Cfr. GARCÍA SANZ, J. y GONZÁLEZ GUIMARAES-DA SILVA, J., «Las 'vistas telemáticas' en el proceso civil español: visión comparada, regulación y cuestiones prácticas que suscita su celebración (1)», *Diario la Ley*, n.º 9659, 23 de junio de 2020, edición digital.

*comunicación en la Administración de Justicia*. A través de esta ley se establece el marco tecnológico propio de la administración de justicia, discuriendo de la clásica tramitación en papel hacia el denominado *expediente judicial electrónico*, más sencillo de consultar y almacenar, así como al uso de los medios electrónicos para la práctica de actos de comunicación.

Con posterioridad se han venido sucediendo distintas reformas legales con el fin de implantar aplicaciones tecnológicas<sup>3</sup>. En el concreto ámbito judicial, la Ley 42/2015, de 5 de octubre, *de reforma de la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil*, introdujo las subastas judiciales electrónicas y la obligatoriedad general de comunicación con la administración de justicia por medios electrónicos.

Con motivo de la crisis sanitaria sufrida durante el año 2020 como consecuencia del COVID-19, se publicó la Ley 3/2020, de 18 de septiembre, *de medidas procesales y organizativas para hacer frente al COVID-19 en el ámbito de la Administración de Justicia*, que vino a suponer, en la práctica, una aceleración de la adecuación tecnológica en la administración de justicia. Probablemente, una de las medidas de mayor calado fue la celebración de vistas y actos procesales mediante presencia telemática; lejos de ser una práctica exclusiva como consecuencia de las limitaciones de movilidad provocadas por la situación pandémica, se ha convertido en medio de uso cotidiano y regular en los tribunales<sup>4</sup>.

A través del Real Decreto-ley 6/2023, de 19 de diciembre, el legislador, consciente de la necesidad de adaptar la administración de justicia a la realidad tecnológica, apostó por la digitalización en aras a mejorar la eficiencia del sistema mediante la creación de un marco legal donde el entorno digital y el uso de instrumentos tecnológicos gocen de preferencia y habitualidad. La tecnología debe servir, por supuesto, como mecanismo de interacción más ágil, pero poniéndose al servicio de la potestad jurisdiccional, debiendo adaptarse a dicha función y respetando los derechos y garantías procesales. A fin de garantizar, no solo la intermediación judicial en las actuaciones telemáticas, sino también los plenos efectos procesales de estas, el Real Decreto-Ley 6/2023, de 19 de diciembre, comportó la modificación de las normas procesales con el objeto de armonizar su regulación en el contexto de la tramitación digital, estableciendo además reglas de preferencia para la realización de actos procesales mediante presencia telemática. En este sentido y como regla general, se establece el uso obligatorio de medios e instrumentos electrónicos por parte de la administración de justicia.

Y así, el art. 129 bis LEC dispone que *los actos de juicio, vistas, audiencias, comparecencias, declaraciones y, en general, todos los actos procesales, se realizarán preferentemente mediante presencia telemática, siempre que las oficinas judiciales tengan a su disposición*

3. A modo de ejemplo, la Ley 39/2015, de 1 de octubre, *del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas*, y la Ley 40/2015, de 1 de octubre, *de Régimen Jurídico del Sector Público*.
4. Y lejos de tratarse de una cuestión provisional y transitoria, la adaptación del proceso judicial a los entornos digitales es vista como una evolución natural que, de forma inevitable, conducirá a un uso generalizado de los entornos virtuales en buena parte de los ámbitos sociales y profesionales, donde la justicia no puede quedar excluida (cfr. MAGRO SERVET, V., «Hacia el uso habitual de la videoconferencia en las vistas judiciales. Aprovechando las enseñanzas del coronavirus», *Diario la Ley*, n.º 9646, 19 de mayo de 2020, edición digital).

*los medios técnicos necesarios para ello.* El art. 137 bis LEC prevé de forma expresa la realización de actuaciones judiciales mediante el sistema de videoconferencia, estableciendo reglas relativas los aspectos formales y de documentación del acto, así como en relación con el lugar desde el que los profesionales, las partes, peritos y testigos puedan intervenir. El uso de la videoconferencia se generaliza también para la práctica de declaraciones domiciliarias de testigos, y para la ratificación e intervención de peritos que residan fuera de la demarcación del órgano judicial

Por su parte, el art. 258 bis LECrim., relativo a la celebración de actos procesales mediante presencia telemática, prevé que los actos de juicio, vistas, audiencias, comparencias, declaraciones y, en general, todas las actuaciones procesales, se realizarán preferentemente<sup>5</sup> mediante presencia telemática.

La Ley de Jurisdicción Contencioso-Administrativa se remite en relación con las comparencias, vistas y actos de juicio al contenido de la LEC (apartados 3 y 4 del art. 63 LJCA), permitiendo la práctica de actuaciones judiciales a través de medios electrónicos (art. 77.4 LJCA). En sentido parecido, el art. 89 de la Ley 36/2011, de 10 de octubre, *reguladora de la jurisdicción social*.

El último capítulo de esta evolución se halla, por el momento, en la Ley Orgánica 1/2025, de 2 de enero, *de medidas en materia de eficiencia del Servicio Público de Justicia*, que ha introducido ciertas modificaciones que, en aras a mejorar la eficiencia y la modernización de la administración de justicia, afectan a la digitalización del sistema judicial. A modo de ejemplo, la implementación del expediente judicial electrónico o las plataformas telemáticas, junto con la celebración de actos judiciales a distancia, contribuyen de forma decisiva a la digitalización y el desarrollo virtual del proceso.

## 2.2. Entornos virtuales y principios del proceso

Cuando el legislador introdujo el uso obligatorio de los medios electrónicos y telemáticos y posibilitó la celebración de actuaciones judiciales a través de videoconferencias o sistemas análogos, condicionó el uso de estos mecanismos al, entre otros aspectos, necesario aseguramiento de: i) la contradicción de las partes y la salvaguarda del derecho de defensa (art. 229.3 LOPJ); 2) la confidencialidad, privacidad y seguridad de los datos de carácter personal (art. 230.4 LOPJ); y 3) el respeto de las garantías y requisitos del procedimiento (art. 230.5 LOPJ). Estas previsiones no son anecdóticas. Con ello estableció

5. Condicionado, no obstante, a que las oficinas judiciales o fiscales tengan a su disposición los medios técnicos necesarios para ello, y salvo que el juez o tribunal, atendidas las circunstancias, disponga otra cosa. Sin perjuicio de ello, será necesaria la presencia física del acusado en la sede del órgano judicial de enjuiciamiento en los juicios por delito grave y juicios de Tribunal de Jurado y cuando, por delito menos grave, la pena exceda de dos años de prisión o, si fuera de distinta naturaleza, cuando su duración exceda de seis años. En el resto de juicios, cuando el acusado comparezca, lo hará físicamente ante la sede del órgano de enjuiciamiento si así lo solicita él o su abogado, o si el órgano judicial lo estima necesario. También, y en todo caso, cuando el acusado resida en la misma demarcación del órgano judicial que conozca o deba conocer de la causa. Igualmente, si el acusado comparece físicamente, también tendrá que hacerlo su abogado.

que el recurso a los medios telemáticos no puede suponer una merma de los derechos y garantías del proceso. De forma específica se hizo hincapié en el derecho de defensa, pero no cabe duda de que otras garantías procesales —v. gr., la intermediación o la publicidad— pueden verse afectadas mediante el uso de los entornos digitales. Probablemente, el legislador era consciente de que los principios y garantías del proceso se sustentaban en el marco tradicional de las actuaciones judiciales —celebradas en las dependencias del órgano judicial y con la presencia física de todos los participantes— y que una modificación de dicho marco podría suponer la alteración, cuando no una quiebra, del respeto de aquellos.

### 2.2.1. Tutela judicial efectiva y juicio virtual

La tutela judicial efectiva implica, en la práctica, que el proceso judicial se desarrollará con la plena observancia de sus reglas y garantías, con eficacia y sin dilaciones.

En general, el entorno virtual no supone una quiebra de la tutela judicial efectiva. Sobre este particular, el Tribunal Supremo (STS 331/2019, de 27 de junio) vino a equiparar, desde una perspectiva jurídica, la presencia física con la virtual, entendiendo que el uso del medio digital no supone menoscabo alguno de los principios del proceso.

### 2.2.2. El principio de publicidad

El derecho a un proceso público se configura como una doble garantía cuya finalidad es proteger a las partes de una justicia secreta ajena al control público y, por otro lado, garantizar la confianza en los tribunales<sup>6</sup>, de manera que la publicidad refuerza la confianza en la legitimidad e imparcialidad de la administración de justicia. Aunque existen supuestos de restricción de la publicidad<sup>7</sup>, la regla general es que las actuaciones judiciales —y, en especial, los actos de juicio— deben facilitar la presencia de terceros. En este sentido, el principio de publicidad puede garantizarse en los juicios virtuales, permitiendo accesos telemáticos controlados o bien mediante la emisión en tiempo real y a través de circuitos cerrados de televisión de las imágenes del acto de vista.

### 2.2.3. El principio de intermediación

El principio de intermediación busca la eliminación de cualquier interferencia entre el órgano judicial y la fuente de prueba. Pero la intermediación garantiza también la contradicción de las partes, de manera que se constituye como presupuesto básico para que se respete el principio de contradicción. Y, por último, suele decirse que el respeto a la intermediación facilita un control eficaz de la ciudadanía sobre la administración de justicia.

En relación con el tribunal, la intermediación implica la necesaria presencia del juez en todas aquellas diligencias judiciales que exijan su presencia. Naturalmente, la presencia del juez en el acto de juicio redundará no solo en una mayor implicación de aquel en el desarrollo de la vista, sino en el disfrute de elementos de valoración más inmediatos y

6. STC n.º 96/1987, de 10/06/1987, y art. 6.1 del Convenio Europeo de Derechos Humanos.

7. Arts. 120.1 CE, 232.1 LOPJ, 138.3 LEC o 680 LECrim. que permite celebrar el juicio a «puerta cerrada cuando así lo exijan razones de moralidad o de orden público, o el respeto debido a la persona ofendida por el delito o a su familia».

próximos, aspectos que en principio deben implicar una mejora en la toma de decisiones. La intermediación no es simplemente una ventaja o una mejora en la calidad de la justicia, sino que se trata de una obligación constitucional, de manera que su vulneración conlleva la nulidad de la actuación judicial y por ende de la decisión que se hubiera adoptado sobre la base de dicha actuación (art. 240 LOPJ).

Por consiguiente, y en relación con su contenido, el principio de intermediación implica que el juez debe presenciar, dirigir y examinar directa y personalmente la actuación judicial, y en especial la actividad probatoria, tomando conocimiento directo e inmediato de las pruebas que se practiquen. La intermediación, en definitiva, supone la concurrencia en tiempo y espacio del juez con los elementos de prueba, esto es, tener a su presencia las partes, testigos y peritos u otros elementos que formen parte del acervo probático objeto de valoración judicial.

Pues bien, es evidente que una de las premisas del principio de intermediación —la concurrencia espacio temporal del tribunal con las partes y las pruebas— no se cumple en el juicio virtual. La cuestión es si la ausencia de esta concurrencia puede implicar la vulneración del principio de intermediación y, en especial, en lo que afecta a la práctica de la prueba.

Para poder dar respuesta a esta cuestión hay que tener en cuenta varios aspectos. En primer lugar, no puede obviarse que, aunque los sistemas de videoconferencia permiten la interacción audiovisual y la comunicación bilateral en tiempo real —garantizando así que de forma constante el juez pueda observar y comunicar con la persona que declara— esta percepción disminuye y, desde luego, no es equiparable a la intermediación física del testigo o de cualquier persona que deba declarar en la sala de vistas.

Precisamente, y, en segundo lugar, dado que el sistema de videoconferencias solo permite «ver y oír» hay muchos elementos inherentes a la propia declaración —gestos o actitudes— que, siendo susceptibles de ser valorados por el juez, quedan difuminados en una declaración virtual. En efecto, en ocasiones el lenguaje corporal o los gestos de quien declara pueden aportar elementos de valoración en aras a determinar la fiabilidad de la propia declaración; pues bien, estos gestos no son de fácil apreciación —y no solo por la baja calidad de la imagen— cuando lo único que se dispone es de una imagen parcial o facial de quien declara. Aunque es cierto que para mitigar esta cuestión hay soluciones que pasan porque el juez disponga de una imagen del entorno en el que se halle la persona que debe declarar o bien que quede enfocada de cuerpo entero, dichas soluciones también pueden ser objetadas. Y ello porque, por un lado, cuanto más espectro de imagen tome la cámara, peor suele ser la calidad de imagen; y por otro lado, es comúnmente conocido que cuando se realiza la prueba a través de videoconferencia, la visión del receptor suele focalizarse en un punto concreto, a diferencia de la que se realiza de forma presencial, donde se abarca todo el campo visual.

En consecuencia, resulta evidente que se produce una pérdida de la apreciación y valoración de estos *otros elementos* de la declaración a través de videoconferencia. Cuestión distinta es el alcance y fuerza probatoria que puedan darse a dichos matices o gestos. Y sobre esta cuestión, entiendo que estos matices no serían suficientes para comprometer la validez de la prueba así practicada<sup>8</sup>.

---

8. De opinión semejante, GARCÍA SANZ, J. y GONZÁLEZ GUIMARAES-DA SILVA, J., art. cit.

En tercer lugar, es posible cuestionarse la intangibilidad y fiabilidad de la prueba realizada a través de medios virtuales en aspectos relacionados, a modo de ejemplo, con la garantía de comunicación entre partes, testigos o peritos que deban deponer sobre una misma cuestión.

En cualquier caso, y como en su momento estableció la STS 331/2019, de 27 de junio, la celebración del juicio a través de medios telemáticos no implica una quiebra del principio de inmediación. Más allá de los lógicos límites de los mecanismos tecnológicos, la interacción audiovisual del juez con quienes declaran por videoconferencia —que es esperable que se perfeccione a medida que mejora la técnica— es suficiente para garantizar el respeto a este principio.

### 2.2.4. El principio de contradicción

A través de la aplicación práctica del principio de contradicción, es necesario que en la vista de juicio y en las actuaciones judiciales donde se practiquen pruebas esté presente la parte —ya sea personalmente, por medio de profesional de la procura o profesional de la abogacía—, de manera que su ausencia —salvo que esta obedeciera a causa voluntaria— sería generadora de indefensión y abocaría la actuación a la nulidad. La contradicción, sin embargo, va más allá de la mera presencialidad de la parte o de su abogado: permite la interacción de las partes en el debate jurídico, efectuando las alegaciones que consideren oportunas para defender su tesis, rebatiendo las formuladas de contrario, así como participar en la práctica y desarrollo de las pruebas.

A su vez, la contradicción en su vertiente de manifestación derivada de la dualidad del proceso garantiza el respeto al principio de igualdad de armas. Y es el acto de juicio donde el principio de contradicción —tanto en su vertiente garante de la participación de las partes en el proceso como en el goce de idénticas expectativas y oportunidades procesales— posee probablemente su máxima expresión. En las diversas ocasiones en que nuestros tribunales han tenido la oportunidad de pronunciarse, la conclusión a la que se llega es que el entorno virtual ni supone ni justifica ninguna limitación al principio de contradicción. Es más, se alude que la videoconferencia permite la efectividad de la contradicción (STC n.º 134/2010, de 2 de diciembre) sin que exista mayor afectación. En efecto, realizada la conexión con la parte o su abogado, la presencia virtual no debe restringir el derecho de la parte a tomar la palabra y participar en el debate con las mismas oportunidades e intensidad que si estuviera físicamente en la sala de vistas.

### 2.2.5. El ejercicio del derecho de defensa

El art. 3.5 de la Ley Orgánica 5/2024, de 11 de noviembre, del *Derecho de Defensa*, establece que el uso de los medios digitales en la actividad de los tribunales y la administración de justicia, debe ser accesible y compatible con el ejercicio efectivo del derecho de defensa.

El derecho de defensa se configura como el derecho fundamental que ostenta cualquier persona a fin de proteger sus derechos e intereses ante los tribunales. Su ejercicio práctico —en cualquiera de sus dos modalidades, bien defensa técnica a través de abogado, o bien autodefensa— no debería sufrir mayor incidencia en el juicio virtual siempre y cuando se garantice la presencia telemática del profesional de la abogacía —o en su caso, del justiciable— así como su intervención en el acto cuando proceda.

Sin embargo, hay dos cuestiones relacionadas con el ejercicio del derecho de defensa que pueden verse afectadas en los entornos digitales: la comunicación entre el abogado y su defendido cuando se hallen en ubicaciones físicas distintas y la participación del abogado en la práctica de la prueba.

En relación con la primera cuestión, si bien es presumible que con anterioridad a la celebración del juicio, cliente y abogado habrán podido preparar la estrategia de defensa, lo cierto es que existen otros supuestos donde la comunicación inmediata y constante entre defensor y cliente es necesaria. A modo de ejemplo, en el proceso ante el Tribunal del Jurado, el acusado estará situado junto a su abogado a fin de facilitar la inmediata comunicación con este (art. 42 LO 5/1995, de 22 de mayo) siendo ello también posible en otros juicios o compareencias<sup>9</sup>. Para estos supuestos, el hecho de que no exista coincidencia física entre el abogado y su cliente puede ser solventado mediante la existencia de un «chat privado» entre estos, tal y como, en su momento, sugirió la *Guía para la celebración de actuaciones telemáticas del CGPJ*. Mediante este «chat» se garantiza la comunicación entre abogado/justiciable y, por ende, el ejercicio del derecho de defensa al permitir la efectiva asistencia letrada. Asimismo, el propio entorno virtual puede reforzar el contacto entre el cliente y su abogado. En este sentido, el hecho de que ambos puedan hallarse en sus respectivos despachos y fuera de la sala de vistas les permite usar mecanismos tecnológicos que les faciliten una mayor e inmediata interacción —tales como chats privados ajenos al proceso o sistemas de mensajería instantánea— durante el desarrollo del acto sin que ello tenga afectación formal o deontológica.

Con respecto a la participación del abogado en la prueba, la problemática se suscita en aquellos casos en que se aporte o se exhiba un documento —o cualquier otra prueba en soporte físico— en el acto de vista. Si no ha existido traslado previo, es muy posible que el abogado no pueda visualizar correctamente la prueba documental como consecuencia de las limitaciones propias de los medios técnicos, aspecto que podría suponer una merma en el ejercicio de la defensa. La citada *Guía para la celebración de actuaciones telemáticas del CGPJ* sugería como solución a esta cuestión que las partes, con carácter previo a la celebración del acto de juicio, acompañen en formato electrónico aquellos documentos que quieran usar. Los documentos quedarían en disposición del tribunal quien, con posterioridad, autorizaría la descarga de estos por la parte contraria, una vez se hubiera pronunciado en relación con su admisión, tal y como se prevé en las normas procesales. Por otro lado, hay ciertos medios de prueba —la exhibición de objetos o el visionado de grabaciones— cuya plena percepción quedará condicionada por el entorno virtual y que, en este caso sí, exigirá una facilitación previa de las grabaciones o de imágenes de los objetos a las partes para garantizar su conocimiento.

En definitiva, las limitaciones que para el ejercicio de derecho de defensa supone el entorno virtual son mínimas y accesorias, sin que su incidencia afecte al contenido material del derecho.

---

9. Piénsese en los supuestos de conformidad del acusado en el juicio penal rápido celebrado en sede del Juzgado de Guardia —Sección de Instrucción en servicio de Guardia del Tribunal de Instancia— por reconocimiento de los hechos (art. 801 LECrim.), o en la comparecencia de prisión provisional (art. 505.2 LECrim.).

## III. Medios telemáticos en la práctica de los tribunales

### 3.1. El uso generalizado de medios electrónicos en los tribunales

Una vez examinada la actual regulación y, a la vista de la ausencia de quiebra o limitación de los principios esenciales del proceso, es posible extraer la siguiente conclusión: las normas procesales han establecido el marco para que las actuaciones judiciales —actos de juicio y vistas incluidas— se desarrollen, con vocación de generalidad y preferencia, a través de medios tecnológicos, superando la tradicional concepción del acto de juicio como acto exclusivamente presencial y desarrollado en la sede judicial y con la presencia física de todos sus intervinientes.

En la práctica, el uso de la videoconferencia está muy extendido, siendo un recurso frecuente sobre todo en la celebración de declaraciones de testigos, peritos o de investigados en la fase de instrucción del proceso penal. En este sentido, no son pocas las ocasiones en que el acto o comparecencia se celebra en la sede judicial, donde están presentes los justiciables, así como lo profesionales, y alguna de las pruebas —testificales, normalmente— se realiza por medio de videoconferencia. Se trata de una realidad habitual, asumida con naturalidad por los operadores jurídicos, que no suele ofrecer mayor distorsión ni complejidad, y que, por otro lado, resulta bastante útil. Toda vez que la LOPJ no limita el uso de la videoconferencia o sistemas análogos a la práctica de diligencias o de pruebas concretas, sino que permite su uso a declaraciones, interrogatorios, testimonios, careos, exploraciones, informes, ratificación de los periciales, y también a vistas, es posible afirmar que, existiendo base legal para la celebración de un juicio a través de entornos virtuales, los tribunales hacen uso habitual de medios digitales en el desarrollo de sus actuaciones.

Pese a que el legislador ha establecido la modalidad virtual como preferente, en la práctica encontramos un sistema que, con las oportunas reservas, es posible calificar de mixto. En efecto, no son pocos los juicios que se desarrolla de forma híbrida, haciendo uso de la videoconferencia para la declaración de partes, testigos o peritos —más excepcionalmente, del propio abogado— sin perjuicio de que algunos de los operadores se hallan en la sala de vistas —y no solo el juez— y se practiquen también ciertas declaraciones y pruebas de forma presencial. Por consiguiente, en la práctica, la celebración de forma exclusiva de juicios virtuales es todavía muy escasa, aunque perfectamente viable.

### 3.2. La creación de entornos telemáticos en el ámbito de la Administración de Justicia

Junto al uso regular de la videoconferencia, el legislador —sobre todo a través de las modificaciones operadas por la LO 1/2025, de 2 de enero— ha establecido ciertos mecanismos que refuerzan la existencia de un proceso judicial virtual.

La utilización generalizada de estos mecanismos permite un desarrollo integral del proceso en entornos virtuales. Desde el primer acceso del ciudadano o del profesional instando peticiones concretas o en ejercicio de acciones determinadas, hasta la notificación de la decisión judicial, pasando por la celebración de vistas y comparecencias, a través de un entorno plenamente digital.

Los mecanismos más notorios en materia de digitalización judicial son:

- El *Expediente Judicial Electrónico*. Además de la sustitución del tradicional expediente en formato papel, el Expediente Judicial Electrónico permite su acceso remoto por parte de los profesionales y los interesados mediante el uso de las nuevas tecnologías y un sistema de acceso seguro.
- Las *Plataformas Telemáticas*. Mediante el establecimiento de entornos virtuales, se facilita la comunicación entre los tribunales, profesionales jurídicos y ciudadanos, así como la transmisión, recepción y procesamiento de documentos y resoluciones judiciales de forma más ágil y segura.
- La posibilidad de presentar denuncias vía telemática. El art. 266 LECrim permite la interposición de denuncias por vía telemática salvo que los hechos se produjeran con violencia o intimidación, no tengan autor conocido, no existan testigos, el denunciante sea menor de edad, se trate de delito flagrante, o de naturaleza violenta o sexual.
- La práctica de comparecencias y actos judiciales a través de medios digitales.

## IV. Formación universitaria en juicios virtuales

### 4.1. Las simulaciones de juicios a través de medios telemáticos

En general, la formación práctica del estudiante del Grado en Derecho suele reservarse al periodo final de su formación universitaria mediante el desarrollo de prácticas externas en despachos profesionales u organismos e instituciones que guardan vinculación directa con el ámbito jurídico. Pero, antes de esta experiencia externa, la formación del estudiante debe combinar el estudio teórico —mediante el examen autónomo del temario y de los textos legales, junto con las clases magistrales— con la adquisición de competencias y capacidades de carácter eminentemente práctico. Estas competencias suelen trabajarse, entre otras, sobre la base del análisis de supuestos de casos prácticos de cierta complejidad —mediante el planteamiento de cuestiones que precisen respuestas jurídicamente fundamentadas—, la participación en foros académicos, el examen de jurisprudencia y la simulación de actos de juicio. Esta última actividad suele generar un alto grado de aceptación por parte del estudiante.

Al margen del esfuerzo de preparación y argumentativo que la simulación supone para el estudiante, así como los *inputs* valorativos que este ejercicio aporta para el docente, la simulación de un acto de juicio es de por sí atractiva para los estudiantes, pues con ella se genera el espacio y las situaciones similares a las que se pueden enfrentar en el ejercicio práctico del derecho y, en concreto, de la abogacía. En este tipo de ejercicio, el docente

procura recrear el entorno de una sala de vistas de un tribunal, asumiendo los estudiantes la posición de los diferentes operadores jurídicos —juez, fiscal, profesionales de la abogacía,...— así como de partes y, en su caso, testigos o peritos, que pueden intervenir en un juicio oral. La experiencia demuestra que el grado de implicación —e incluso de entusiasmo— de los estudiantes en las simulaciones de juicios es elevado y los resultados positivos.

Tradicionalmente, lo que se pretende con la simulación de un juicio es recrear la realidad práctica de vistas y comparecencias judiciales. Con el marco normativo consolidado por el legislador, donde la celebración telemática del acto procesal es la preferencia, si lo que se pretende es el desarrollo de una formación que sea fiel con la realidad práctica, se hace necesario que el juicio simulado se efectúe a través de entornos virtuales. En este sentido, es cierto que la universidad *online* está en disposición de ofrecer al estudiante de Derecho una simulación de los actos de juicio y comparecencias acorde con las disposiciones de las normas procesales que, quizá, la universidad presencial o tradicional no puede efectuar. Es llamativo que lo que hasta ahora había sido una objeción —la imposibilidad de hacer coincidir en un mismo espacio físico al docente con los estudiantes— se ha convertido en la actualidad en una ventaja para las universidades *online*. No obstante, como quiera que la existencia de plataformas y entornos digitales en las universidades presenciales está muy extendida, nada impide que el docente de dichas universidades pueda recrear el entorno virtual adecuado para la ejecución de la simulación. E incluso, atendida la realidad práctica de los tribunales, la opción por una simulación híbrida que combine la presencialidad del docente con algunos estudiantes y que otros participen a través de medios telemáticos ofrecería una simulación parecida a lo que viene siendo práctica diaria de los tribunales.

En cualquier caso, siendo viable la simulación de juicios a través de medios telemáticos, el docente debe proponer esta interesante actividad práctica recreando para ello el espacio digital donde poder llevarla a cabo.

## 4.2. Propuestas metodológicas

En este punto se propone una metodología de trabajo para el desarrollo de la simulación de juicios a través de entornos virtuales. Se trata de una metodología que no es novedosa<sup>10</sup> y que, de hecho, ya ha venido siendo usada como método docente en universidades *online*, tanto para la dirección de Trabajos Finales de Grado y Trabajos Finales de Máster en entornos digitales como para la simulación de juicios.

### 4.2.1. La metodología doble positivo

Se propone como metodología de desarrollo del juicio virtual simulado la denominada *activa/activa* o *doble positivo*. Este método se fundamenta en una distribución equitativa de las funciones a desarrollar por todos los participantes a fin de procurar una correcta preparación y ejecución de la simulación, de manera que tanto los estudiantes como el docente interactúan de forma proactiva, cediéndoles a ambos capacidad de iniciativa y de organización.

10. Vid. DELGADO GARCÍA, A.M.<sup>a</sup> y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (coord.), *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*, Huygens, Barcelona, 2017, pp. 57-66.

Para poder obtener el máximo rédito de la simulación de juicios virtuales, el estudiante debe superar el papel pasivo que, en general, tiene durante su formación —en la que actúa como receptor de los conocimientos teóricos que se le trasladan y, en las prácticas, su función consiste en dar respuesta a las propuestas de trabajo (ejercicios predispuestos) que se le facilitan— para adoptar un papel activo y, llegado el caso, creativo. Cambiar esta dinámica no es sencillo toda vez que durante el Grado es habitual que el estudiante haya focalizado su actividad a solucionar los casos prácticos y ejercicios que se le han venido proponiendo con el objeto de proceder a su entrega cumpliendo con el calendario de actividades. Sin embargo, ahora se le va a solicitar la toma de decisiones y la gestión, aunque sea parcial, del desarrollo de la actividad.

En la simulación de juicios, la actuación positiva del estudiante debe tener reflejo, como mínimo, en varios aspectos: i) la elección del papel o función que quiera asumir en la simulación<sup>11</sup>; ii) la posibilidad de proponer al docente elementos o especificidades que expresamente no se recogen en el supuesto práctico; iii) la investigación de las características propias, competencias y labor desarrollada por el rol por el que opta; iv) la investigación y anticipación a los argumentos y posiciones del resto de estudiantes que participan en el juicio simulado; y v) la preparación de la *actuación*, esencialmente desde el plano de la oralidad, asumiendo la liturgia, lenguaje y dinámica propia de los actos y vistas judiciales. Esta última cuestión puede actuar de estímulo para que el estudiante asista, mediante visitas a sedes de tribunales, a actos judiciales —ya sea en su modalidad presencial o bien digital (conviene no olvidar que los actos de juicio son, en principio, en audiencia pública)— con el fin de *empaparse* de la manera de desenvolverse y actuar por parte de los operadores jurídicos. No es tampoco mala idea que el estudiante, movido por esta actitud proactiva, se dirija de forma personal a profesionales de la abogacía, representantes del Ministerio Fiscal o integrantes de los tribunales a fin de interesarse por aquellos aspectos más relevantes de sus funciones en las vistas y comparecencias.

Por su parte, el docente debe asumir también un papel activo, mostrando la máxima implicación en el éxito formativo de la simulación. Sin ánimo de exhaustividad, le corresponde al docente: i) preparar la propuesta del caso o supuesto práctico sobre el que versará el juicio simulado; ii) crear el entorno virtual sobre el que se desarrollará la simulación; iii) colaborar, cuando proceda, con un equilibrado reparto de las tareas y funciones asumidas por los estudiantes, pudiendo aclarar las consecuencias y aspectos a tener en cuenta con la asunción de determinado papel; iv) facilitar información, fuentes y recursos a los estudiantes; v) estimular que estos puedan hacer sugerencias y propuestas, solventando las dudas que se susciten; vi) dirigir el *debate* (esto es, la simulación del acto); y vii) en última instancia, la evaluación del trabajo realizado por los estudiantes.

---

11. Precisamente una de las ventajas de la simulación de juicios es la concurrencia de diferentes actores con funciones muy definidas (es evidente, que, en la simulación de un juicio por delito, la actuación y los argumentos del Ministerio Fiscal y del abogado de la defensa no van a coincidir, siendo asimismo diferente la función que ejerza quien asuma la posición del tribunal). A diferencia de un caso práctico genérico —donde las soluciones a las preguntas suelen discurrir en un sentido determinado— en la simulación encontramos posturas antagónicas e intereses contrapuestos, lo cual comporta que la *propuesta de solución* del caso pueda diferir en función del papel que el estudiante ha escogido.

En definitiva, el método *activo/activo* prescinde de la visión clásica —todavía fuertemente arraigada en nuestra universidad— *docente activo/estudiante pasivo*, para apostar por una fórmula donde tanto los estudiantes como el docente son activos, positivos y participativos, en aras a la obtención del máximo beneficio de la actividad y a la consecución de las competencias y los resultados pretendidos con la simulación de juicios.

#### 4.2.2. Fases del juicio virtual simulado

Aunque no es un esquema cerrado, la simulación virtual de juicios puede dividirse en cuatro etapas: etapa previa, etapa de preparación, etapa de ejecución y etapa de evaluación.

En la etapa previa, tiene lugar:

– *La presentación del caso.*

En esta fase, el docente expone el caso práctico que deberá ser preparado por los estudiantes. Existe la tendencia a proponer casos de complejidad excesiva, planteando cuestiones más propias de un laboratorio jurídico y ello con la finalidad de que puedan analizarse múltiples instituciones y problemas jurídicos (muchos de los cuales la mayor parte de los estudiantes, una vez ejerzan profesionalmente, no se va a encontrar). Si lo que pretendemos con la simulación es que en un mismo juicio se susciten todos los problemas sustantivos y procesales posibles, quizá nos hemos equivocado de actividad. Por consiguiente, es preferible apostar por casos reales, los que asiduamente se producen en la práctica forense. No se trata de mostrar cuán complejo puede ser el proceso, sino de preparar al estudiante para lo que se va a encontrar en la realidad. Es decir, familiarizar al estudiante con la dinámica práctica de los juicios y las comparecencias, dejando a un lado la excelencia y la profundidad de conocimiento de determinadas instituciones jurídicas, lo cual tampoco implica, desde luego, que se haga una simulación sin rigor alguno. Al respecto, puede ser de utilidad que el docente solicite, vía organismo competente, que se faciliten expedientes sobre casos reales —omitendo cualquier identificación a fin de no conculcar la normativa en materia de protección de datos— para trabajar sobre estos. Si bien corresponde al docente la propuesta del caso práctico que debe prepararse, es conveniente que se dote de libertad a los estudiantes a fin de que estos puedan proponer aspectos sustantivos y procesales concretos.

– *La asignación de roles.*

Por su formación previa, el estudiante debe conocer los diferentes operadores jurídicos que pueden intervenir en un acto de juicio. Sin perjuicio de ello, el docente, de forma resumida, puede exponer los diferentes papeles o funciones entre los que pueden escoger los estudiantes. Es recomendable que estos gocen de libertad para elegir aquella función con la que puedan sentirse más cómodos. Una buena solución es proponer diferentes supuestos prácticos para que los estudiantes puedan repartirse posiciones antagónicas en los distintos supuestos. Es enriquecedor que un estudiante pueda en una de las simulacio-

nes asumir, por ejemplo, el papel del Ministerio Fiscal y, en otra, el de abogado de la defensa o, si se trata de una simulación de un juicio civil, en una de ellas, actuar como demandado y, en la otra, como demandante. De esta manera, no solo será capaz de entender con mayor claridad las funciones que ejercen el resto de los intervinientes, sino que el propio estudiante tendrá que adecuar la preparación y estudio de los supuestos prácticos en función de su posición en la simulación. Se debe confiar en la madurez de los estudiantes y solo de forma excepcional asignar directamente la función a realizar por cada uno de ellos.

– *El debate previo.*

Presentado el caso y realizadas las asignaciones, se abre un debate entre los estudiantes y el docente para que, tras una valoración general, estos puedan plantear dudas y sugerencias en relación tanto con los elementos de la propuesta de caso práctico como con cuestiones relativas al desarrollo técnico de la simulación, pudiendo además realizarse valoraciones a título particular sobre instituciones analizadas o funciones concretas.

Suele ser de utilidad que la etapa previa se desarrolle mediante reunión telemática entre el docente y los estudiantes. De esta manera se posibilita una interacción ágil, pudiendo hacerse las modificaciones oportunas y aclarar las dudas que, en un primer momento, suscita a los estudiantes la realización de una actividad novedosa. Se evita así tener que ofrecer explicaciones individualizadas y reiterar la respuesta a dudas que vienen siendo compartidas por la mayoría de los estudiantes, pudiendo el docente constatar que estos han entendido el objeto del ejercicio y cómo va a discurrir a partir de ese momento.

Durante la etapa de preparación el estudiante desarrolla un trabajo individual de documentación, estudio y preparación, sin perjuicio de poder consultar al docente aquellas cuestiones que le puedan ir surgiendo. Es posible distinguir distintos momentos en esta etapa:

- *El estudio de la función elegida.* Asignada la función o rol en la simulación, el estudiante debe conocer qué papel desarrolla el profesional en un juicio virtual. Por un lado, tiene que conocer la normativa legal o estatutaria que afecta al profesional en cuestión, cuáles son sus funciones más notables en el proceso y cómo las ejerce. A este conocimiento genérico, se le une otro más preciso: saber qué papel específico va a desarrollar en la simulación, a fin de adaptar las funciones al caso práctico. Este estudio es híbrido, de manera que puede combinar el examen normativo o doctrinal de la figura con el visionado de juicios o a la asistencia a actos judiciales para conocer de primera mano cómo actúa el profesional cuyo papel asume en la simulación.
- *La recopilación y preparación documental.* El estudiante redacta los escritos de parte (demanda, contestación, querrela,...), prepara las pruebas a practicar en la simulación (puede auxiliarse de otros estudiantes para que estos actúen como testigos o peritos) y otros escritos y resoluciones que procedan. Con la redacción y preparación de documentos el estudiante se familiariza con la estructura y lenguaje de los escritos procesales, pudiendo hacer uso de formularios y otras herramientas que le auxilien en la confección de los escritos.

- *Probatura*. Preparar la simulación implica también realizar algún pequeño simulacro o ensayo del ejercicio. No es conveniente dejar nada a la improvisación y menos cuando la actividad exige realizar una exposición oral frente a terceros que, además, va a ser objeto de evaluación. Por consiguiente, es recomendable que el estudiante, junto con otros compañeros e incluso de forma individual, ensaye previamente lo que va a decir en la simulación. Es una buena forma de autoevaluarse y ganar seguridad en la exposición verbal, a fin de corregir las deficiencias u omisiones que pueda detectar. Al respecto, la mayoría de los dispositivos electrónicos cuentan con herramientas de grabación, por lo que grabar este ensayo para luego visionarlo puede ayudar al estudiante a perfeccionar su exposición con el objeto de que esta, al margen de ser comprensible para los demás intervinientes, se adecúe a lo que se espera de él en la simulación.

La etapa de ejecución es la fase en la que se realiza la simulación del juicio.

El entorno —*la sala de vistas virtual*— deberá haber sido creado previamente por el docente a través de las diferentes posibilidades que, en general, ofrecen las plataformas digitales de las universidades *online*. En este sentido, la opción que permite la creación de tutorías, reuniones virtuales o *webinars*, puede ser apta para generar el entorno de la simulación toda vez que garantizan su accesibilidad y la presencia y participación en tiempo real de diferentes sujetos previo acceso mediante enlace facilitado de forma previa.

Si se trata de una universidad presencial, puede usar las opciones que, en general, suelen facilitar los entornos virtuales de las propias universidades o bien combinar el espacio físico simulado con la realización de conexiones puntuales con aquellos estudiantes que participen a través de medios digitales.

Asimismo, el docente puede optar por asumir únicamente el papel de moderador —limitándose a hacer la presentación del ejercicio, ceder la palabra a los estudiantes y garantizar que se respeten los turnos de intervención— o bien tener una función más activa y participativa, asumiendo la función de juez dirigiendo el debate y, por consiguiente, la simulación. Pero conviene no olvidar que los estudiantes son los verdaderos protagonistas de la etapa de ejecución y, por consiguiente, son ellos los que, sin perjuicio de la dirección —y auxilio— del ejercicio por parte del docente, deben dar dinamismo a la simulación, interpretando la función que les ha sido asignada e interviniendo cuando proceda, todo ello como si de un auténtico juicio se tratara.

Finalizada la simulación, debe valorarse la actividad; se inicia así la etapa de evaluación. La valoración del ejercicio siempre debe ser constructiva. Una vez que se da por terminado el juicio virtual simulado, se abre un debate activo donde se valora esencialmente la capacidad expositiva del estudiante, la adecuación de su intervención a la función que ha elegido o se la asignado y, en última instancia, el respeto a los aspectos formales del acto. Sin perjuicio del resultado numérico que, en su caso, proceda para este ejercicio, la valoración realizada por el docente debe sustentarse en señalar los aspectos positivos de la actividad desarrollada por el estudiante, así como aquellas cuestiones donde se han detectado deficiencias con el ánimo de que el docente pueda hacer sugerencias en aras a una constante mejora<sup>12</sup>. Al ser una valoración oral y en presencia de otros estudiantes, siempre será preferible una sugerencia o recomendación antes que un reproche.

---

12. Vid. PHILLIPS, E.M. y PUGH, D.S., *Cómo obtener un doctorado*, Gedisa, Barcelona, 2003, p. 128.

Una técnica que puede resultar útil consiste, previa aceptación de los presentes, en grabar la simulación y, una vez finalizada esta, visionar la grabación en presencia de los estudiantes y el docente. Con este visionado, el estudiante podrá detectar sus aciertos y deficiencias, posibilitando así que el docente pueda comentar estas cuestiones e indicarle al estudiante para que este pueda hacer un aprendizaje autocrítico.

La evaluación final del ejercicio podrá reservarse para un momento posterior, pudiendo hacerse de forma escrita e individualizada. El docente valorará el ejercicio escrito —redactado de escritos procesales, básicamente— y la exposición oral del estudiante en la simulación, teniendo en cuenta la adecuación a la función asignada, la calidad expositiva, el uso adecuado del lenguaje jurídico y la capacidad para ofrecer soluciones a los problemas sustantivos o procesales que se susciten durante la actividad práctica.

## V. Conclusiones

Primera.- Las actuales previsiones contenidas en las normas procesales generalizan el uso preferente de los medios electrónicos y telemáticos en el desarrollo del proceso, incluyendo las vistas y los juicios orales.

Segunda.- El desarrollo de vistas judiciales telemáticas no supone merma alguna de los principios y garantías del proceso.

Tercera.- La generalización de los entornos virtuales se extiende también a los mecanismos de comunicación e intercambio de información entre los tribunales y entre estos y otros operadores jurídicos, creando un sistema que se sustenta en el expediente judicial electrónico, accesible de forma remota para los profesionales jurídicos y los interesados.

Cuarta.- En la práctica forense, el uso de la videoconferencia y otros sistemas digitales en el desarrollo del proceso está normalizado. Aunque el estado de la cuestión —tanto a nivel normativo como práctico— ofrece la posibilidad de desarrollar el proceso judicial de forma íntegra en formato virtual, actualmente se constata la existencia de un proceso híbrido, donde se combina el tradicional modelo presencial con un uso cada vez más habitual de entornos virtuales.

Quinta.- La simulación de juicios a través de medios telemáticos es un mecanismo idóneo para la formación práctica del estudiante de Derecho y también para estimular su participación en entornos virtuales. Y ello porque se le ofrece una preparación práctica similar a la realidad que, en general, se va a encontrar en el ejercicio de profesiones jurídicas.

Sexta.- Para el desarrollo de la simulación de juicio virtual se propone el método activo/activo o doble positivo que estimula la iniciativa y autonomía del estudiante bajo la dirección y constante interacción del docente.

## VI. Bibliografía

**CRUZ PALMERA, R.** (dir.), *El futuro de la Abogacía ante la transformación digital y las necesidades de la era postcovid*, Dykinson, Madrid, 2022.

**DELGADO GARCÍA, A.M.<sup>a</sup> y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I.** (coords.), *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*, Huygens, Barcelona, 2017.

**GARCÍA SANZ, J. y GONZÁLEZ GUIMARAES-DA SILVA, J.**, «Las 'vistas telemáticas' en el proceso civil español: visión comparada, regulación y cuestiones prácticas que suscita su celebración (1)», *Diario la Ley*, n.º 9659, 23 de junio de 2020, edición digital.

**MAGRO SERVET, V.**, «Hacia el uso habitual de la videoconferencia en las vistas judiciales. Aprovechando las enseñanzas del coronavirus», *Diario la Ley*, n.º 9646, 19 de mayo de 2020, edición digital.

**PHILLIPS, E.M. y PUGH, D.S.**, *Cómo obtener un doctorado*, Gedisa, Barcelona, 2003.

# Del aula a tus oídos. El potencial transformador del podcast en innovación docente

De l'aula a les teues oïdes. El potencial transformador del pòdcast en la innovació docent

**Tania Vidal López**

Personal Docente e Investigador UI1.

Tania.vidal.lopez@ui1.es

## SUMARIO:

- I. Introducción
- II. Del entretenimiento a la educación
  - 2.1. El origen del término «podcast»
  - 2.2. Contextualización histórica
  - 2.3. Podcasts en educación
- III. El podcast como herramienta de innovación educativa
  - 3.1. Ventajas de los podcasts en educación
  - 3.2. Diseño del podcast en Ciencias Sociales
  - 3.3. Estrategias pedagógicas de los podcasts
  - 3.4. Retos y perspectiva de futuro
- IV. Conclusiones
- V. Bibliografía

**RESUMEN:** El uso de los podcasts se consolida como una herramienta innovadora en el ámbito educativo y en particular en la enseñanza universitaria y en disciplinas como el Derecho o la Criminología. Este recurso sonoro se afianza como una estrategia pedagógica innovadora que favorece la transformación de las metodologías convencionales y facilita el aprendizaje autónomo, la flexibilidad y la accesibilidad del conocimiento. Su carácter asincrónico favorece la gestión del ritmo de trabajo del propio estudiante, mientras a su vez, desarrolla competencias clave como la escucha activa, la capacidad de síntesis, la expresión oral o el pensamiento crítico, y, además, fomenta modelos más inclusivos dando la oportunidad de adaptar el ritmo de aprendizaje también a personas con diversidad funcional.

La tendencia creciente en el uso de podcast, especialmente a partir del contexto generado por la pandemia sanitaria del COVID-19, junto con los resultados positivos obtenidos en diversos estudios, consolidan este recurso como un elemento complementario que no solo responde a la necesidad coyuntural, sino que se afianza como una estrategia pedagógica sostenible, capaz de enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentar la continuidad formativa así como adaptarse a las demandas de la educación digital y flexible.

**ABSTRACT:** The use of podcasts is consolidating as an innovative tool in the educational field, in university education and in disciplines such as Law or Criminology. This sound resource is consolidating as an innovative pedagogical strategy that favors the transformation of conventional methodologies and facilitates autonomous learning, flexibility and accessibility of knowledge. Its asynchronous nature favors the management of the student's own work pace, while at the same time, it develops key skills such as active listening, synthesis capacity, oral expression or critical thinking, which, in addition, promotes more inclusive models giving the opportunity to adapt the pace of learning even to people with functional diversity.

The growing trend in the use of podcasts, especially since the context generated by the COVID-19 health pandemic, together with the positive results obtained in various studies, consolidate this resource as a complementary element that not only responds to the current need, but also consolidates itself as a sustainable pedagogical strategy, capable of enriching the teaching-learning processes, promoting educational continuity as well as adapting to the demands of digital and flexible education.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje, ciencias sociales, enseñanza, innovación, metodología educativa, podcast.

**KEYWORDS:** Educational methodology, innovation, learning, podcast, social sciences, teaching.

## I. Introducción

La era contemporánea se caracteriza por estar marcada por una transformación de los modos de interacción social, aprendizaje y transmisión del conocimiento, impulsado sin lugar a duda, por el desarrollo incipiente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Estos avances han afectado a todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo tanto a la vida cotidiana, en su esfera personal, como a otros ámbitos como pueden ser las estructuras laborales y el sector educativo. Esto es, las TIC no son un mero instrumento auxiliar, sino que han pasado a ocupar un pilar fundamental en los procesos de desarrollo personales, así como de enseñanza y aprendizaje contemporáneos, generando consigo nuevos paradigmas pedagógicos y metodologías que demandan un replanteamiento de los roles tradicionales del propio profesorado y estudiantado.

En este contexto, surge con fuerza el término «educomunicacional», entendiéndose como un campo interdisciplinar que articula la comunicación y la educación, con el fin de proporcionar una mejor experiencia de aprendizaje de forma más dinámica y participativa. Es decir, este enfoque no se basa únicamente en tratar de mejorar significativamente el aprendizaje, sino de mejorar su calidad a través de instrumentos que promueven la reflexión crítica favoreciendo una mayor capacidad de comprender y transformar su entorno en aras de favorecer la participación activa en el propio aprendizaje.

Por ello, la educomunicación debe ser entendida como una herramienta pedagógica que trata de materializar las prácticas educativas incorporando los medios de comunicación en los recursos didácticos y promoviendo la creación de contenido propio, poniendo a ambos, es decir, tanto a los docentes como a los estudiantes, como sujetos activos de la construcción del conocimiento.

Entre las múltiples herramientas educomunicacionales que encontramos en este marco, ha adquirido gran protagonismo el conocido «podcast», una herramienta sonora en formato digital que ha experimentado una notable expansión en los últimos años.

La naturaleza flexible, asíncrona y accesible convierte al podcast en un recurso idóneo para contextos educativos diversos, desde la educación formal, hasta diversas iniciativas de aprendizaje autónomo y no formal. A diferencia de otros medios, el podcast permite una experiencia de escucha personalizada, en la que el estudiante, como oyente, decide cuándo, dónde y cómo acceder al contenido, rompiendo así las barreras espaciotemporales propias de la enseñanza presencial tradicional.

Este formato, en sus inicios se concibió como una herramienta alternativa de entretenimiento y divulgación cultural, pero ha encontrado su potencial también en el ámbito educativo, consolidándose como una herramienta importante que complementa la educación, hecho que ha tenido lugar también a consecuencia de la grave crisis sanitaria vivida por la pandemia del COVID-19. Esto es, la emergencia global no solo alteró la vida social y económica de las sociedades contemporáneas, sino que obligó a repensar de manera urgente los modelos educativos vigentes para tratar de garantizar una enseñanza incluso en tiempos de crisis. Por ello, la educación tuvo que adaptarse también a este nuevo escenario con condiciones excepcionales mediante el uso intensivo de plataformas digitales y recursos tecnológicos. Este proceso, por tanto, aceleró la incorporación de las herramientas digitales en el ámbito académico, suponiendo un mecanismo innovador para el aprendizaje y potenciándose el uso de podcast en la esfera docente para tratar de asegurar una solución efectiva al contexto de la crisis sanitaria. En resumen, el COVID-19 también sirvió para acelerar las técnicas del ámbito educativo en el ámbito tecnológico tratando de proporcionar una continuidad formativa y una accesibilidad al estudiantado fomentando la motivación y el compromiso del alumnado y profesorado.

En este sentido, el podcast se ha consolidado como una herramienta de gran valor para los docentes y estudiantes, en tanto en cuanto facilita no solo la difusión de contenidos, sino que también fomenta la adquisición de competencias transversales como la autonomía en el aprendizaje, la capacidad de síntesis, o la comprensión crítica, entre otras.

Su aplicación en disciplinas como el Derecho o la Criminología resulta especialmente prometedora, ya que permite al alumnado acceder a debates actuales, casos prácticos, entrevistas o análisis legislativo en un formato cómodo e inmediato, que, a su vez, es atractivo ya que forma parte de la vida cotidiana de esta era digitalizada. Con ello, podemos dilucidar que el podcast no se basa exclusivamente en un formato sonoro de dinámicas tradicionales, sino que abre la puerta a nuevas metodologías innovadoras con la capacidad de transformar la enseñanza convencional al incorporar dinámicas centradas en el estudiante y el aprendizaje a través de contenidos digitales de fácil acceso.

Por todo ello, resulta imprescindible fomentar la integración consciente y planificada de las herramientas educomunicacionales en la enseñanza, como el podcast, para fomentar las estrategias pedagógicas, no como una moda pasajera, sino como una herramienta eficaz y válida con una alta potencia transformadora. Pues la incorporación de este formato sonoro en la práctica docente debe acompañarse de una reflexión crítica sobre las posibilidades y limitaciones, así como ir asistida de una formación adecuada del profesorado para su uso riguroso y claro, el cual que garantice la obtención de los fines principales educativos como son garantizar la enseñanza y el aprendizaje.

En definitiva, el desarrollo educomunicacional a través de herramientas como el podcast contribuye a una mejora para combatir los retos actuales en la educación superior, donde lidera un mundo caracterizado por la sobrecarga informativa, fragmentación del conocimiento y la rápida respuesta evolutiva de las tecnologías, donde los métodos tradicionales resultan cada vez menos eficaces por sí solos al captar un menor interés del alumnado. De esta forma, el empleo de recursos innovadores como el podcast permite adaptar los procesos formativos a las nuevas formas de acceder, procesar y compartir la información, promoviendo una enseñanza más abierta, inclusiva y transformadora.

De este modo, el podcast en el aula no solo enriquece el aprendizaje, sino que transforma las dinámicas de enseñanza, generando entornos más inclusivos y participativos adaptado a las necesidades actuales del siglo XXI, sin olvidar el desafío que conlleva la incorporación de estas herramientas en la docencia universitaria, no solo desde el punto de vista de la innovación, sino de la exigencia ética y pedagógica de cara a la formación integral de profesionales críticos, competentes y comprometidos por el conocimiento y su entorno social.

## II. Del entretenimiento a la educación

### 2.1. El origen del término «podcast»

El vocablo «podcast» nace como ejemplo paradigmático de *blend* lingüístico. Se construye a partir de la combinación de dos términos, uno derivado del nombre de una marca comercial de un reproductor portátil de sonido «iPod», y del término inglés «broadcasting», que significa literalmente en castellano «radiodifusión», esto es, la emisión o transmisión. Es decir, la palabra «podcast» nace de la unión y combinación de los términos «iPod» y «broadcasting» (Borja-Torresano, *et al.*, 2020), término empleado para designar la emisión tecnológica de contenidos, especialmente de audio en formato digital (Fundéu, 2020).

En esta línea, cabe subrayar que el término «podcast» fue incluido por primera vez en un diccionario en el año 2005, en concreto en el New Oxford American Dictionary, seleccionando dicho término como palabra del año (Martin, 2013), definiéndose como:

«una grabación digital de una emisión de radio o un programa similar, que se puede obtener de Internet para ser descargado en un reproductor de audio personal».

En sus inicios, se describía como un programa pregrabado de libre acceso a través de Internet que podía descargarse por los usuarios interesados (Borja-Torresano, *et al.*, 2020). Sin embargo, el término ha sido usado de forma generalizada y transformándose hasta la actualidad. Ahora, debemos entender el término de una forma más amplia, ya que sirve para designar un archivo de audio digital que se difunde a través de los medios tecnológicos que permite a los usuarios el acceso de una forma fácil y reproducirlo cuando deseen a través de sus dispositivos.

En otras palabras, el podcast es un fichero digital que puede difundirse por la red para proporcionar a los oyentes la comodidad de escucharlo en el momento que decidan mediante sus dispositivos (Fatihah, 2023). Con todo ello, podemos afirmar que entre las características del podcast se encuentra su versatilidad, tanto en términos de formato como de contenido, al ser un medio digital que permite la creación de contenido que enriquece la experiencia auditiva del oyente, con acceso instantáneo y universal, que facilita ser escuchado en el momento y lugar que el oyente decida, estableciendo su propio ritmo de escucha y adaptándolo a sus necesidades. Esta flexibilidad lo convierte en un recurso atractivo y transformador en el ámbito educativo.

## 2.2. Contextualización histórica

El podcast es el resultado de la convergencia de varios desarrollos tecnológicos y cambios socioculturales a finales del siglo XX y principios del XXI, cuya aparición está estrechamente ligada a la expansión de Internet, el auge de los dispositivos móviles y la democratización de los medios de comunicación.

La digitalización sonora experimentada durante 1990 conllevó la integración de múltiples dispositivos y plataformas que facilitaron la cohabitación de las diferentes tecnologías y en el que confluyeron diversos medios de comunicación como la radio, la televisión o aplicaciones como YouTube, Spotify o iTunes. Esta sono-esfera digital permite la convergencia del estímulo comunicativo y auditivo (Perona *et al.*, 2014), dando paso a nuevos formatos de audio digital y la popularización de los mismos, como el conocido MP3, que permitía la escucha de archivos que estuvieran almacenados en un dispositivo, en paralelo, comienza a expandirse el uso de la banda ancha y la expansión de las plataformas web que abrieron las puertas a la distribución de contenido masivo.

Ya en 2005, tras introducir el término «podcast», comienzan a desarrollarse los primeros sistemas para automatizar descargas de archivos de audio que permiten a los usuarios suscribirse y descargar contenido a través de las plataformas webs disponibles en ese momento. Ejemplo de ello es la plataforma iTunes, que se centra en incorporar podcast desde ese año, en principio, basados en aspectos tecnológicos, aunque pronto comienzan a diversificarse las temáticas y comienzan a expandirse rápidamente el uso de los podcasts incluso en esferas como la cultura y la educación. Pese a ello, en esta

etapa, la creación de contenido estaba principalmente en manos de aficionados, periodistas independientes y comunidades digitales.

Es durante la década de 2010, con el desarrollo tecnológico de los dispositivos móviles cuando verdaderamente comienzan a surgir aplicaciones específicas que facilitan el acceso masivo a información a través de este formato y permiten la suscripción. De hecho, es en esta década cuando nacen canales con altos estándares de calidad que son incluso financiados por terceros, como universidades y fundaciones.

A esto se suma que el proceso se ve acelerado por el COVID-19, ya que esta pandemia sanitaria precipita el consumo de contenido digital y especialmente de los podcasts, ya que millones de personas, confinadas, recurren a este medio para informarse y seguir con dinámicas educativas y en contacto con las instituciones de educación. Numerosas instituciones comienzan a incorporar estos recursos en sus propias aulas para seguir motivando al estudiantado y facilitando dinámicas atractivas para el aprendizaje. Es decir, la pandemia sanitaria y el confinamiento reforzaron la necesidad de contar con modalidades digitales en el ámbito de la educación (Rivera *et al.*, 2022). Por tanto, en esta esfera educativa, empieza a experimentarse el uso de podcasts como complemento a clases presenciales, apoyo en la educación a distancia o como recurso para el aprendizaje autónomo.

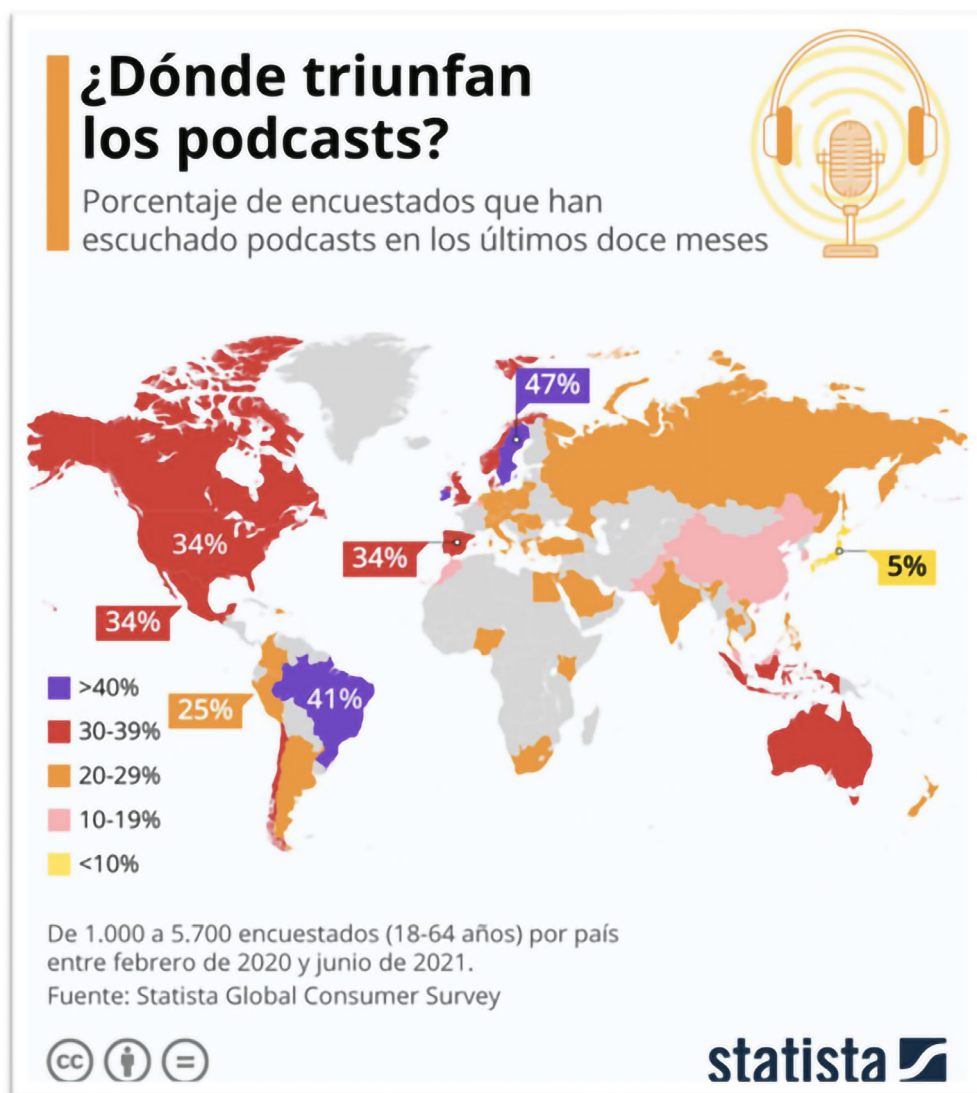
Hoy en día, el podcast es una herramienta consolidada, presente en contextos educativos formales y no formales, y sigue evolucionando con la incorporación de tecnologías como la inteligencia artificial, la realidad aumentada sonora o los asistentes de voz. Con ello, el oyente tiene acceso a contenidos sonoros que se publican en internet, que pueden descargarse para escucharlos offline en cualquier dispositivo, o por el contrario, escucharlos también en streaming (online), y puedes suscribirte al contenido.

La tendencia hacia el consumo de los podcasts ha facilitado las posibilidades de interacción tecnológica del medio, permitiendo que los dispositivos digitales permitan la descarga automática de programas de podcast, incluso en los dispositivos móviles, potenciando la inmediatez y elevando el número de interacciones personalizadas con el contenido.

Este nuevo ecosistema de narrativa basado en las TIC ha potenciado la motivación de los oyentes, como son los estudiantes en el ámbito académico, para fomentar el aprendizaje de una forma significativa de esta nueva comunicación, incluso a nivel internacional (Brune, 2016).

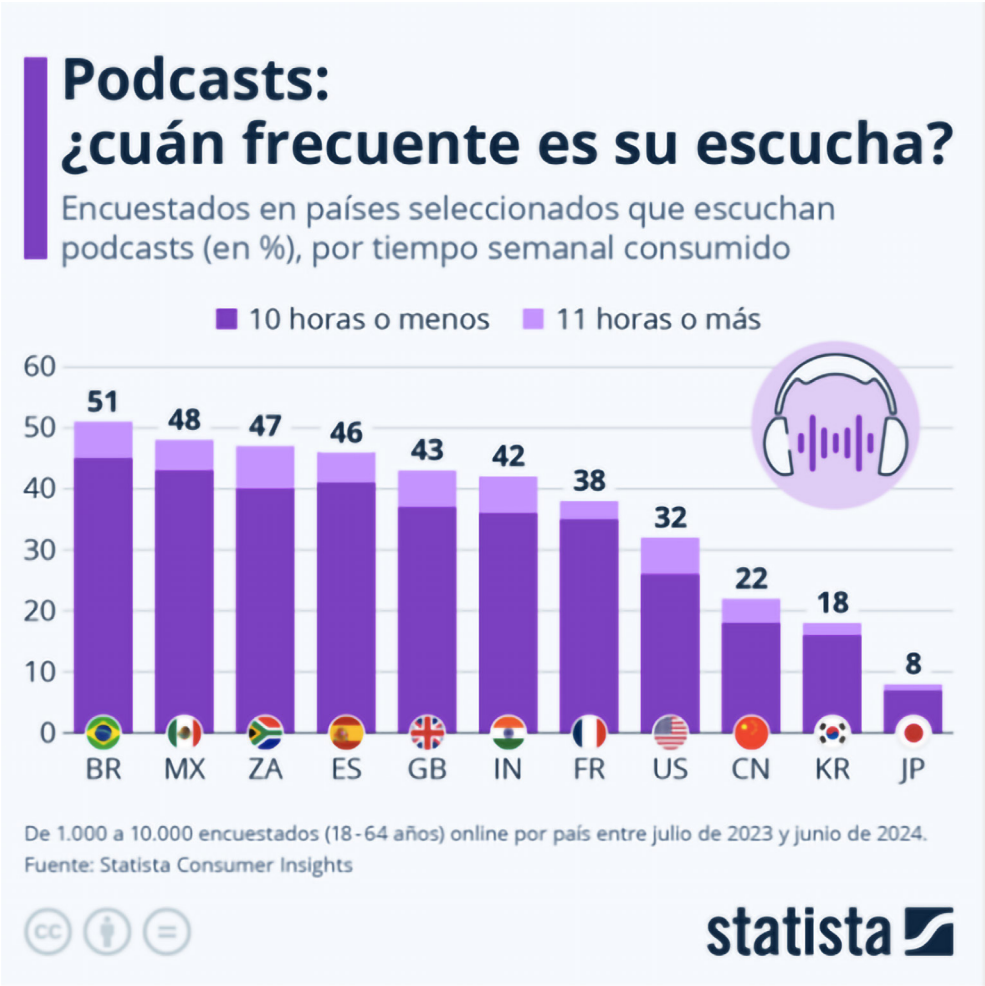
De hecho, como podemos observar en la Figura 1, en 2021 el consumo de podcast se ha convertido en una herramienta empleada a nivel global, y con base a los datos vertidos por Statista (2021), se refleja una variación notable en la popularidad de la escucha de los podcasts entre las diferentes regiones del mundo. Los resultados revelan que los países nórdicos, en especial Suecia destacan con el porcentaje más alto (47 %), seguidos de cerca por países como Brasil (41 %) o España (34 %), en contra posición a países asiáticos que reflejan un bajo interés, como Japón (5 %). Este mapa permite visualizar los hábitos de consumo de contenido digital, y cómo varían según la cultura y el ámbito geográfico.

Figura 1. Mapamundi sobre el consumo de podcast. Fuente: Statista.



De forma más precisa, la Figura 2 muestra de forma ilustrada un gráfico con la frecuencia con la que las personas escuchan podcasts en diferentes países, segmentada por el tiempo semanal empleado en virtud de los datos actualizados de 2024. Statista (2024), muestra como Brasil lidera el ranking (51 %), seguido por México (48 %), Sudáfrica (47 %) y España (46 %), reflejando un gran consumo de podcast en estos países. Esta gráfica representa los hábitos de consumo en cuanto a la duración semanal dedicada a los podcasts distinguiéndose los contextos culturales según regiones.

Figura 2. Frecuencia de la escucha de podcast a nivel internacional. Fuente: Statista.



De hecho, es una evidencia el incremento del consumo de podcast a nivel global, como podemos observar en la Figura 3, los cuales han ascendido de forma vertiginosa desde 2019 hasta la actualidad (Severiche, 2023). En esta línea, diversos estudios reflejan que este formato ha experimentado un crecimiento exponencial tanto en el ámbito del entretenimiento como en los contextos educativos (Edison, 2023). Este auge responde a varios factores, entre los que destacan las numerosas ventajas de este formato auditivo, como son la facilidad de acceso, la portabilidad del mismo, así como la posibilidad del consumo asincrónico que permite realizar una escucha adaptada a las necesidades y ritmo que determine el oyente.

Figura 3. Número de oyentes 2019-2024 (n= millones).



En el ámbito universitario, particularmente en las disciplinas de Ciencias Sociales, este crecimiento adquiere un significado especial, ya que los podcasts se consolidan como una herramienta complementaria que refuerza el aprendizaje (Mondéjar y Rodríguez, 2023).

En resumen, la evidencia empírica refleja que cada año existen más oyentes de podcasts y que incluso las instituciones universitarias están fomentando el uso de los mismos, no solo como una plataforma para la difusión de contenidos, sino como un recurso que se incorpora a las estrategias de enseñanza que promueve las capacidades y habilidades del alumnado. Los podcasts han dejado de ser un mero producto de entretenimiento, para ser también una herramienta sólida en el ámbito educativo que demuestra una buena adaptación a los desafíos y entornos virtuales de las nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

### 2.3. Podcasts en educación

Tal y como se ha expuesto previamente, los podcasts se configuran como un recurso digital en formato de audio cuya utilidad trasciende más allá del mero ámbito del entretenimiento. Pues, en el contexto educativo, su valor no reside únicamente en la posibilidad de ofrecer contenidos de forma atractiva, sino en la capacidad para transformar de forma innovadora la enseñanza, potenciando la capacidad de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, es fundamental comprender que los podcasts educativos no deben ser percibidos como un simple archivo sonoro que se distribuye a través de la web, sino que deben ser entendidos como un recurso cuidadosamente diseñado y planificado desde una perspectiva pedagógica.

Los podcasts educativos implican la elaboración de contenido muy bien planificado que sigue unos objetivos de aprendizaje claros, así como la selección y organización rigurosa de la información expuesta, y, en paralelo, la implementación de estrategias comunicativas que favorezcan la comprensión, la reflexión y el aprendizaje del alumnado.

La diferencia esencial entre un podcast orientado al entretenimiento y un podcast con fines educativos reside principalmente en la intención formativa. Mientras que el primero persigue ser ameno y captar la atención de los oyentes para generar un disfrute general, el segundo se destina a motivar al alumnado en la adquisición de los conocimientos y estimular los procesos cognitivos como la atención, la síntesis o la transferencia de conocimientos.

Por todo ello, debemos entender el podcast educativo como un recurso pedagógico de gran valor que supone una innovación de las dinámicas más convencionales de la academia, y el cual se alinea con la complementariedad de los contenidos y actividades para reforzar la experiencia de la enseñanza-aprendizaje.

En resumen, comprendiendo las principales diferencias entre un podcast de entretenimiento y uno educativo, las cuales se plasman en la Figura 4 a modo de síntesis, podemos observar que para que el podcast deje de ser un contenido meramente de entretenimiento y se transforme en un recurso educativo válido, debe tener unos estándares de calidad así como unas características diferenciadoras que permitan su correcta integración en la estrategia didáctica, la cual esté alineada con unos objetivos específicos de una materia vinculados a dinámicas activas y acompañadas de procesos de evaluación y reflexión. Con ello, obtendremos contenido de audio con la suficiente capacidad para cambiar el formato consumible de entretenimiento de estos archivos digitales y consolidarse como una herramienta útil de aprendizaje del siglo XXI.

Figura 4. Comparativa: Podcast de entretenimiento vs educativo.

|                      | Podcast de entretenimiento                                                                                        | Podcast educativo                                                                                                                                |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FINALIDAD            | Ocio.                                                                                                             | Formativo.                                                                                                                                       |
| OBJETO               | Curiosidades, narrativa libre, humor, etc.<br>Por ejemplo, un podcast sobre el día a día de las personas famosas. | Específicos relativos al aprendizaje de conocimiento.<br>Por ejemplo, un podcast sobre el análisis de los factores que intervienen en un crimen. |
| CARACTERÍSTICAS      | Sin necesidad de ser veraz ni riguroso.                                                                           | Contenido de calidad, riguroso y veraz.                                                                                                          |
| ESTRUCTURA           | Libre albedrío.                                                                                                   | Coherente y organizada en secciones lógicas.                                                                                                     |
| TIPO DE ESCUCHA      | Pasiva.                                                                                                           | Activa. Con un lenguaje claro y comprensible.                                                                                                    |
| VINCULACIÓN A TAREAS | No, mera distracción.                                                                                             | Sí, se integran en actividades, debates, etc.                                                                                                    |

|                 | Podcast de entretenimiento     | Podcast educativo                                                                                                                   |
|-----------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PEDAGÓGICO      | No tienen fines pedagógicos.   | Sí tienen fines pedagógicos. Puede complementarse con material adicional, como transcripción, enlaces a lecturas recomendadas, etc. |
| ORIENTADOS A... | Tiempo libre y pasatiempo.     | Al desarrollo de competencias y adquisición óptimo de conocimientos.                                                                |
| DURACIÓN        | Desde muy cortos a muy largos. | Preferencia: cortos o medios (10-45 minutos). Duración que permita profundizar en el contenido.                                     |
| EJEMPLO REAL    | Crónica Rosa.                  | Criminopatía.                                                                                                                       |

### III. El podcast como herramienta de innovación educativa

La innovación educativa constituye uno de los pilares fundamentales para enfrentar los desafíos de la enseñanza del siglo XXI donde las tecnologías digitales han transformado profundamente la manera en que accedemos al conocimiento, facilitando los procesos de aprendizaje más flexible, personalizado y versátil.

En este contexto, el podcast se ha consolidado como una herramienta versátil que contribuye a la transformación de las dinámicas docentes en aras de mejorar la experiencia educativa.

El podcast, entendido como un archivo de audio disponible a través de Internet, permite la difusión de contenidos de manera asincrónica y accesible, cuyo crecimiento refleja la presencia en entornos digitales educativos que obedece tanto a la evolución tecnológica como la necesidad de ofrecer recursos que se adapten a las demandas de un alumnado cada vez más diverso y acostumbrado a entornos digitales.

#### 3.1. Ventajas de los podcasts en educación

El uso de los podcasts en contextos educativos ofrece múltiples beneficios, tanto para el profesorado como para el alumnado, y estas ventajas se alinean con los principios de innovación educativa, que trata de alcanzar modelos más flexibles, inclusivos y centrados en el oyente. Su aplicación responde a las demandas de la educación contemporánea, en los cuales se denota un interés por los nuevos modelos tecnológicos y su inclusión en las metodologías universitarias.

En primer lugar, el podcast supone un estímulo positivo de la competencia auditiva y la atención frente al predominio del contenido visual, ya que fomenta la escucha activa del oyente. Es decir, estos recursos contribuyen de manera significativa en el desarrollo de las competencias auditivas y la atención activa, aspectos tradicionalmente con un menor interés al no ser contemplados con tanta importancia por las metodologías convencionales, en las que el foco de los estímulos se posa en la escritura y los elementos visuales del aula. En este formato se promueve por tanto, la escucha activa principalmente, facilitando la concentración y la retención de información al focalizarse en el audio y evitar otro tipo de estímulos, facilitando la comprensión profunda de los contenidos, asimismo, obliga al alumnado a ejercer habilidades cognitivas vinculadas a la interpretación auditiva, la síntesis y el análisis crítico (Figuerola *et al.*, 2023).

En segundo lugar, la accesibilidad y flexibilidad del contenido, que puede ser escuchado en cualquier momento y desde cualquier lugar. Este carácter asincrónico puede favorecer el aprendizaje autónomo y flexible, en particular en enseñanzas híbridas u online, donde pueden existir restricciones geográficas o entornos virtuales accesibles. Esta flexibilidad es uno de los aspectos más valorados, al facilitar la entrada al contenido incluso a través de los dispositivos móviles, permitiendo una escucha al ritmo elegido por el alumno (Viscarra-Muñoz *et al.*, 2023). Ello supone que el podcast se convierte en un complemento educativo con capacidad para ofrecer una gran capacidad de personalización del ritmo de aprendizaje, ya que cada estudiante puede disponer de las pausas o repeticiones del contenido que considere óptimas para sus necesidades. Como consecuencia, este recurso puede ser incluido en múltiples modalidades de enseñanza, tanto en aprendizaje híbrido como a distancia (Hernández *et al.*, 2021). En otras palabras, el podcast fomenta el aprendizaje autónomo y personalizado, en el que cada estudiante puede gestionar la escucha según su propio ritmo en función de sus necesidades individuales.

En tercer lugar, los podcasts son herramientas útiles para todo tipo de estudiantes, incluso para aquellos con capacidades visuales limitadas o dificultades de comprensión lectora, al ofrecer un formato alternativo de acceder al contenido. Es decir, se trata de un recurso inclusivo para cualquier estudiante con diversidad funcional. Por tanto, se presenta también como una solución educativa ante varios desafíos que enfrenta el sistema convencional (Alonso y Frederico, 2020). De hecho, los podcasts se constituyen como una herramienta útil para complementar los métodos educativos tradicionales y ampliar el acceso al conocimiento, así como fomentar la autonomía incluso de aquellos alumnos con otras necesidades, ofreciéndoles una vía en la que pueden establecer su propio ritmo de aprendizaje de manera autónoma (Viscarra-Muñoz *et al.*, 2023). La transmisión oral del contenido favorece la adquisición de conocimientos para personas con diversidad funcional al suprimir las barreras materiales de los recursos exclusivamente escritos, facilitando un entorno más inclusivo y accesible.

En cuarto lugar, supone el fomento de las capacidades y habilidades críticas y reflexivas, además de promover otras capacidades como la comunicativa. El podcast supone un instrumento polivalente que trasciende del mero entretenimiento, convirtiéndose en una herramienta eficaz y óptima para la divulgación de conocimiento científico y técnico, y, en consecuencia, en la promoción del pensamiento crítico del alumno. Fomenta la reflexión crítica al invitar al estudiante a analizar, contrastar y cuestionar la información recibida (Celaya *et al.*, 2020), de esta forma, el podcast se configura como una transferencia del saber, pero también como un recurso clave en el desarrollo de competencias cognitivas en los entornos educativos contemporáneos. De hecho, Forbes *et al.* (2025), afirman

rotundamente a través de su estudio que los podcasts son un formato que contribuye de forma efectiva a la reflexión crítica del alumnado.

Esto es, el podcast no solo refuerza los conocimientos en la materia concreta tratada por el audio, sino que favorecen habilidades transversales como la expresión oral, la capacidad de síntesis, la planificación, así como el posible trabajo en equipo.

En último lugar, cabe subrayar que también suponen una innovación académica en la que los propios docentes pueden diversificar sus estrategias pedagógicas, e incluir contenido adicional que refuerce la enseñanza del alumnado que pueda ser empleado tanto dentro como fuera del aula (Viscarra-Muñoz *et al.*, 2023). La producción y diseño de podcast supone una actividad pedagógica que favorece el desarrollo de competencias para el alumnado. Asimismo, son útiles para proporcionar explicaciones complementarias sobre contenidos que puedan tener una mayor dificultad de comprensión por parte de los alumnos (Ibarra, 2019). En otras palabras, el recurso del podcast no solo enriquece el aula y sus dinámicas, sino que se constituye como un instrumento transversal con multitud de beneficios como la comprensión auditiva, el pensamiento crítico o la autonomía.

### 3.2. Diseño del podcast en Ciencias Sociales

La integración de las tecnologías emergentes en el ámbito de la educación está transformado cada día las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Entre estas tecnologías, encontramos los podcasts, los cuales se han consolidado como una herramienta eficaz para fomentar el aprendizaje como hemos visto a lo largo de este trabajo, ya que tienen el potencial de motivar al aprendizaje autónomo, la reflexión crítica y la accesibilidad al conocimiento, siempre y cuando estos podcasts contengan información de calidad, rigurosa y veraz.

En concreto, en el ámbito de las Ciencias Sociales, y específicamente en disciplinas del conocimiento como el Derecho o la Criminología, los podcasts pueden llegar a ofrecer una perspectiva esencial con la disposición de casos prácticos, teorías jurídicas, fenómenos criminológicos, entre otros, y hacerlo de manera dinámica y contextualizada. Para ello, es esencial contar con una planificación y diseño riguroso basado en principios pedagógicos sólidos y esenciales.

Según Mondéjar y Rodríguez (2023), es importante contar con elementos fundamentales para crear un podcast educativo en estas disciplinas que sean válidos para el correcto aprendizaje de los estudiantes. Entre ellos, destacan la importancia de una buena planificación con objetivos pedagógicos claros y un formato accesible. Es esencial detectar las necesidades reales del alumnado para priorizar las temáticas que deben abordarse y así fomentar el estudio innovador y la presentación del contenido en el aula.

También es recomendable contar con un guion antes de preparar la grabación, así como la relevancia de seleccionar un espacio libre de ruidos o eco que pudieran distraer al alumnado. Entre estos formatos sugieren monólogos o entrevistas, y enfatizan en la necesidad de contar con una estructura coherente por secciones claras, como la introducción, el desarrollo y el cierre (Mondéjar y Rodríguez, 2023). El diseño de los podcasts educativos debe fomentar siempre la innovación y la mejora de competencias digitales en la enseñanza.

Un ejemplo de la efectividad de abordar temáticas de Ciencias Sociales como la Criminología lo vemos reflejado en el podcast llamado «Distrito Criminal» de la Universidad de Murcia, donde presentan una sucesión de capítulos que se centran en el análisis de crímenes reales aportando una perspectiva criminológica y jurídica, ofreciendo al estudiante una visión más práctica de la aplicación del contenido teórico y proporcionándoles un aprendizaje dinámico (UMU, 2025).

Otro ejemplo descabale es el podcast «El aula como laboratorio radiofónico en Ciencias Sociales» realizado por la universidad Complutense de Madrid, donde a través de los podcasts abordan cuestiones de actualidad relativos a la agenda pública con el propósito de facilitar la perspectiva de enfoques dentro de las Ciencias Sociales (UCM, 2025).

En definitiva, el diseño sólido, integral y riguroso de los podcasts educativos en la universidad requiere una adecuada planificación pedagógica y un gran cuidado de los detalles con base a la disciplina que se quiera abordar. Al integrar objetos de aprendizaje claros con estructuras coherentes y contenido relevante, se consigue motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje, consiguiendo integrar esta herramienta del podcast como un elemento complementario a la enseñanza tradicional que favorezca la experiencia educativa para todas las partes intervinientes.

### 3.3. Estrategias pedagógicas de los podcasts

El podcast, como recurso educativo complementario y de apoyo, se integra eficazmente en diversas metodologías pedagógicas innovadoras, permitiendo enriquecer y diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su aplicación es especialmente efectiva cuando se usan ciertos enfoques como el *flipped classroom*, el *microlearning*, el aprendizaje basado en proyectos, entre otros. Estas metodologías innovadoras aprovechan el formato sonoro para facilitar el aprendizaje centrado en el estudiante, permitiendo la asimilación de contenidos fuera del aula.

El *flipped classroom* o el aula invertida. Esta técnica metodológica se basa en facilitar al alumnado los podcasts con el contenido teórico que serán abordados posteriormente en la sesión presencial. De este modo, se liberando tiempo en el aula que tradicionalmente se dedicaba a la exposición del contenido teórico que contiene el podcast, pudiendo escucharlo de forma asincrónica, permitiendo centrar el tiempo presencial en actividades más prácticas, como debates o discusiones en grupo para resolver problemas o cuestiones más complejas de entender únicamente con una base teórica. Esta dinámica favorece la aplicación de conocimientos y un mayor aprovechamiento sincrónico del aula para abordar aquellas cuestiones más complejas con mayor dedicación. En otras palabras, esta metodología permite a los estudiantes tener la oportunidad de contar con mayor tiempo y disponibilidad del docente, beneficiándose de obtener materiales explicativos importantes que pueden atender de forma autónoma (Campos, 2022)

El *microlearning*. Esta estrategia implica facilitar al alumnado contenidos sintetizados de forma clara y breve que persiguen un objetivo específico, también conocidos como cápsulas informativas, las cuales favorecen el repaso constante y el aprendizaje autónomo. Se conocen como ráfagas de aprendizaje corto y de alto impacto (Ruiz, 2023). Entre estos recursos centrados en un objeto específico, en las disciplinas como el Dere-

cho o la Criminología podemos distinguir las que se enfocan en: el análisis de casos reales analizando implicaciones legales o perspectiva crítica específica; los destinados a entrevistas con expertos que aportan un valor práctico para discutir sobre temas concretos; los propios debates temáticos, que sean capaces de fomentar el pensamiento crítico y la argumentación de los estudiantes; y las simulaciones, donde pueden recrearse situaciones reales, como la simulación de un juicio para que los estudiantes comprendan mejor el proceso judicial y los diferentes roles de los actores involucrados. En definitiva, esta metodología en la educación superior conlleva a la oportunidad de que los estudiantes puedan aprender en cualquier momento y lugar de una forma más amena y atractiva que con otros métodos convencionales algo concreto (Salinas y Marín, 2014).

ELABP. Este método se centra en el aprendizaje basado en proyectos, donde se motiva al estudiante a la creación de podcast que le invitan a investigar, sintetizar, planificar y desarrollar conceptos e ideas que fomentan el desarrollo de competencias comunicativas y digitales (Artiles-Rodríguez *et al.*, 2024).

Huelga decir que estas estrategias permiten trasladar la exposición del contenido teórico fuera del aula, promoviendo así el aprendizaje autónomo y facilitando que el tiempo presencial o síncrono se destine a un mayor aprovechamiento del docente para la resolución de dudas, análisis prácticos o desarrollo de actividades colaborativas. Este enfoque no solo optimiza el papel del profesor, sino que incrementa la implicación y la motivación del alumnado, al ponerlo como actor principal en su propio proceso formativo. De este modo, se favorece y potencia un aprendizaje más atractivo y significativo orientado al desarrollo de competencias críticas y aplicadas.

### 3.4. Retos y perspectiva de futuro

A pesar de las múltiples ventajas y beneficios de los podcasts, su implementación en el ámbito educativo también presenta diversos desafíos relevantes.

Entre estos desafíos, encontramos la existencia de numerosos podcasts disponibles en la web sobre una temática, lo que implica una saturación de contenidos y eleva la dificultad para distinguir la información veraz, así como para encontrar recursos de calidad. En suma, encontramos el reto de garantizar la calidad educativa de estos podcasts, ya que no todos tienen un carácter riguroso y una estructura didáctica adecuada, por lo que es esencial recordar el rigor pedagógico. De ello se deriva la necesidad y auxilio del docente al alumnado, para orientarle en la selección del contenido adecuado en la materia y garantizar que los podcasts que se escuchan tengan una calidad y rigor académico en la temática. Por tanto, será esencial contar con una adecuada comunicación entre el alumno y el profesor para adquirir conocimientos relevantes y continuar con un proceso de aprendizaje óptimo.

Otro reto sería relativo al propio proceso de creación de estas herramientas por parte de profesionales, en especial de docentes, ya que puede haber casos en los que el profesorado no dispone de las herramientas o medios tecnológicos propicios para generar este contenido, lo que implicaría una necesidad de formación imperiosa para el claustro.

En cuanto al futuro, observamos que las tendencias de consumo de podcasts se ven potenciadas por la incorporación de las tecnologías emergentes, así como de la inteligencia artificial. Por ello, los podcasts educativos se consolidan como una herramienta con un gran potencial para las dinámicas de enseñanza-aprendizaje a consecuencia de su alta flexibilidad, accesibilidad y capacidad de adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje, transformando las mecánicas convencionales y aportando un recurso innovador válido en la educación contemporánea.

## IV. Conclusiones

Los podcasts en el ámbito educacional muestran un gran potencial como hemos abordado en este trabajo, lo que nos permite concluir que se trata de un recurso altamente eficaz para promover la enseñanza en todos los ámbitos y contextos educativos, como puede ser la universidad.

Los podcasts proporcionan una base en la promoción de la enseñanza activa, la flexibilidad, así como en la accesibilidad a diferentes perfiles de estudiantes, permitiéndoles adaptar su propio ritmo de aprendizaje y fomentar las habilidades y capacidades esenciales en la academia, como son la autonomía, la capacidad crítica y la reflexión. Pues lejos de limitarse a ser un mero soporte de contenido auditivo, suponen una herramienta sonora con el potencial de transformar las dinámicas tradicionales de la enseñanza, modificando las relaciones del estudiante con el conocimiento.

Esta innovadora metodología dota al estudiantado de un rol con mayor actividad, ya que pasa a desempeñar un papel protagonista en su proceso de aprendizaje, participando de manera activa en la construcción de su propio saber. Esto es, lejos de ser un mero complemento, los podcasts se asientan como herramientas útiles para cambiar las dinámicas tradicionales del aula fomentando la autonomía del alumnado, así como el aprendizaje colaborativo y desarrollo de competencias. Su integración adecuada, sin duda, ayuda a los modelos pedagógicos sólidos y el desarrollo de habilidades incluso digitales, tanto en los propios docentes como en el alumnado con el objetivo de aprovechar al máximo su potencial.

Asimismo, desde la perspectiva docente, esta herramienta representa una oportunidad de innovación del conocimiento, además de consolidarse como un elemento clave en las estrategias metodológicas de enseñanza que se adaptan al entorno virtual, transformando el aula en un espacio más dinámico e inclusivo.

Huelga decir que, el podcast se ha consolidado con el paso de los años como un elemento esencial dentro de los procesos formativos y de innovación educativa, siendo capaz de ofrecer nuevas repuestas a los nuevos desafíos contemporáneos del aprendizaje digital. En paralelo, se trata de un instrumento que favorece la formación y la complementa potenciando las habilidades del estudiante y creando lazos más próximos con el compromiso académico, al ser el estudiante un actor activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación innovadora no es únicamente una cuestión de incorporar elementos tecnológicos, sino que conlleva repensar la enseñanza y el aprendizaje a través de las

nuevas oportunidades tecnológicas de las que disponemos en la actualidad. En este sentido, el podcast, como hemos visto a lo largo de este estudio, representa una oportunidad para construir experiencias educativas más completas y adaptadas a los nuevos retos de este siglo.

## V. Bibliografía

- ALONSO, M. L., y FREDERICO, A.** (2020). «El rol de las bibliotecas en tiempos de COVID-19: reflexiones y propuestas». *Desde El Sur*, 12(1), pp. 241—262.
- ARTILES-RODRÍGUEZ, J., GUERRA-SANTANA, M., AGUILAR-PERERA, M.V., y MAZORRA-AGUILAR, L.** (2024). «Evaluation of the use of educational podcasts as a collaborative learning tool taking into consideration participation in its creation». *E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*, 30(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.27474>
- BORJA-TORRESANO, S.C., MASCARO-BENITES, E.M., y ULLI-FLORES, W.E.** (2020). «Motivación en el uso de podcast para el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje del idioma inglés». *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(4), PP. 172-197.
- BRUNE, P.** (2016). «Las habilidades auditivas y orales en la enseñanza de idiomas del sistema universitario del Ecuador». *Universidad San Francisco de Quito, Facultad de Ciencias de la Educación*.
- CAMPOS MARTÍNEZ, H.** (2022). «Flipped classroom como un modelo pedagógico en el proceso enseñanza y aprendizaje». *Polo de Conocimiento*, 7(8), pp. 558-576.
- CELAYA, I., RAMÍREZ-MONTOYA, M. S., NAVAL, C., y ARBUÉS, E.** (2020). «Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014-2019)». *Revista Latina*, 77.
- EDISON.** (2023). «The Podcast Consumer 2023: An Infinite Dial Report». <https://www.edison-research.com/the-podcast-consumer-2023-an-infinite-dial-report/>
- FATIH AH, H.** (2023). «Podcast sebagai media pembelajaran era digital di perguruan tinggi». *Jurnal bhineka tunggal ika*, 10(1), pp. 87-95.
- FIGUEROA, T. L. G., MENDOZA, J. R. D., y ISAAC, R. M.** (2023). «El desarrollo de competencias comunicacionales a partir del aprendizaje basado en proyectos en los estudiantes de básica superior». *Sinergia Académica*, 6(Especial), pp. 101—122.
- FORBES, D., KHOO, E., y JOHNSON, M.** (2012). «It gave me a much more personal connection»: Student-generated podcasting and assessment in teacher education». *Ascilite*. [https://www.ascilite.org/conferences/Wellington12/2012/images/custom/forbes%2C\\_dianne\\_-\\_it\\_gave\\_me\\_a\\_much.pdf](https://www.ascilite.org/conferences/Wellington12/2012/images/custom/forbes%2C_dianne_-_it_gave_me_a_much.pdf)

- FUNDÉU RAE. (4 de abril de 2022). *Pódcast, adaptación al español*. <https://www.fundeu.es/recomendacion/podcast-adaptacion-al-espanol/>
- HERNÁNDEZ RANGEL, M. DE J., NIETO-MALPICA, J., y BAJONERO SANTILLÁN, J. N. (2021). «Aprendizaje híbrido generado desde las Instituciones de Educación Superior en México». *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), pp. 49-61.
- IBARRA, K. G. (2019). «SoundCloud: Possibilities and limitations of a streaming platform for educational podcasts». *Revista de Educación a Distancia*, 19(60). <https://doi.org/10.6018/red/60/09>
- MARTÍN PÁRRAGA, J. (2013). «Podcasting and its application. In the acquisition of english». *Electronic Journal of Research, Teaching and Creativity*, 2, pp. 61-70.
- MONDÉJAR MUÑOZ, L., y RODRÍGUEZ LÓPEZ, R.A. (2023). «Podcast educativo. Guía para la grabación, edición y difusión». [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/26930/P%C3%B3dcast%20educativo\\_PDF.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/26930/P%C3%B3dcast%20educativo_PDF.pdf?sequence=1)
- PERONA DÍAZ, J.J., BARBEITO VELOSO, M.L, y FAJULA PAYET, A. (2015). «Los jóvenes ante la sono-esfera digital: medios, dispositivos y hábitos de consumo sonoro». *Communication & Society*, 27(1), pp. 205-224.
- RIVERA, V. J., PAYAN, E. B., CERVANTES, J. M., DÍAZ, R. V., y RIVERA, O. J. (2022). «Podcast como recurso educativo en la impartición de una materia en ingeniería». *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 9(17), pp. 1-14.
- RUIZ DÍAZ, R. (2023). *El Micro Aprendizaje*. Centro de Investigación y Desarrollo. [https://doi.org/10.37811/cli\\_w855](https://doi.org/10.37811/cli_w855)
- SALINAS, J., y MARÍN, V.I. (2014). «Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional». *Campus Virtuales*, 2(3), pp. 46-61.
- SEVERICHE, L. (24 de enero de 2023). iDigimind monitoriza y analiza podcasts a nivel mundial! <https://blog.digimind.com/es/insight-driven-marketing/digimind-monitoriza-analiza-podcasts-nivel-mundial>
- STATISTA. (2024). Podcasts: ¿cuán frecuente es su escucha? <https://es.statista.com/grafico/28373/encuestados-que-escuchan-podcasts-por-tiempo-semanal-de-escucha/>
- UCM. (2025). *Podcasts*. <https://www.ucm.es/innovapodcast/podcast>
- UMU. (2025). *Distrito Criminal, Temporada 1*. <https://www.um.es/web/podcast/programas/distrito-criminal>
- VISCARRA-MUÑOZ, D., NINACURI-MOYA, Y., ORTIZ-BARRIONUEVO, A., y ESCOBAR-BERMÚDEZ, D., (2025). «The use of educational podcasts to complement learning in the classroom». *Digital Publisher CEIT*, 10(1-2), pp. 20-35. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2953>

# El diseño, la creación y la utilización de podcast en la docencia de derecho administrativo como recurso puente entre la teoría y la práctica. Propuestas y ejemplos concretos

Creating, and using podcasts in administrative law education as a bridge between theory and practice: proposals and practical examples

**Santiago Salvador Gimeno<sup>1</sup>**

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Administrativo en la Facultad de Dirección e Xestión Pública (Departamento de Derecho Público)  
Miembro del Grupo de investigación AGAF y del Grupo de innovación docente INNOVA Derecho de la Universidade de Vigo (España)  
ssalvador@uvigo.es

## SUMARIO:

- I. Introducción
- II. Diseño
- III. Creación
- IV. Aplicación y utilización
- V. Transcripción
- VI. Conclusiones
- VII. Bibliografía
- VIII. Anexo: ficha descriptiva del podcast diseñado

<sup>1</sup> Esta publicación es parte del Proyecto PID2022-136352NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por «FEDER Una manera de hacer Europa»

**RESUMEN:** La presente comunicación se centra en la creación de píldoras educativas consistentes en diálogos teatralizados sobre situaciones cotidianas en las que es de aplicación el Derecho Administrativo.

Estos podcast ofrecen una visualización amena de la aplicación de las normas y preceptos explicados durante las clases teóricas a vivencias y experiencias comunes del día a día a través de una conversación distendida, al tiempo que le sirve de repaso panorámico general de los contenidos más importantes de la teoría, con anterioridad a la realización de los pertinentes casos prácticos.

En la presente comunicación se muestra y analiza un ejemplo de podcast elaborado por el docente para su utilización en la asignatura de Derecho Administrativo II, consistente en un diálogo entre dos amigos, donde uno le informa al otro de un daño sufrido como consecuencia del funcionamiento de los servicios públicos y el otro le asesora dándole consejo para que presente una reclamación por responsabilidad patrimonial contra las administraciones públicas. Con ello se ofrecen unas breves pinceladas a los aspectos principales de la teoría (valoración y prueba del daño, relación de causalidad, procedimiento, plazos...) que los alumnos van a tener que aplicar a la resolución de los casos prácticos.

**ABSTRACT:** This presentation focuses on the creation of educational capsules, consisting of dramatized dialogues about everyday situations in which Administrative Law is applicable.

These podcasts offer an engaging visualization of how the rules and principles explained during theoretical classes apply to everyday experiences and situations through relaxed, informal conversations. At the same time, they serve as a general overview and a refresher of the most important theoretical content, prior to the completion of the corresponding practical cases.

This presentation showcases and analyzes an example of a podcast developed by the instructor for use in the Administrative Law II course. The episode consists of a dialogue between two friends: one tells the other about a harm suffered as a result of the functioning of public services, and the other offers legal advice on how to file a claim for state liability against public administrations. The podcast briefly touches upon the core theoretical aspects—such as the assessment and evidence of damage, causal link, procedure, and deadlines—which students will need to apply when solving practical cases.

**PALABRAS CLAVE:** Podcast; Diálogos Teatralizados; Storytelling; Derecho Administrativo; Role Play.

**KEY WORDS:** Podcast; Dramatized Dialogues; Storytelling; Administrative Law; Role Play.

## I. Introducción

Con todas las posibilidades que nos brinda el rápido desarrollo tecnológico, en la actualidad es creciente el número de estudios académicos recientes analizan la utilización de Podcast<sup>2</sup> para la docencia en el ámbito de las ciencias jurídicas<sup>3</sup>.

Por un lado, muchos académicos se muestran cautos con la utilización y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza del derecho, defendiendo la idea de su uso accesorio o complementario, pero no como sustitutivo de los tradicionales medios de enseñanza.

En este sentido, **MARTÍN REBOLLO** parte del uso de la tecnología (incluso durante la propia clase), no como fin, sino como medio o instrumento que no pretende sustituir la lectura y estudio directo y personal de los textos jurisprudenciales y doctrinales<sup>4</sup>, sino más bien servirles de complemento o apoyo. En similares términos, se muestran también otros autores, como **CASARES MARCOS**<sup>5</sup> o **FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ** y otros<sup>6</sup>, en la medida que hay ciertas habilidades y competencias como comprensión, la reflexión, el análisis y el razonamiento por parte de los alumnos que requieren de tiempo, pausa y sosiego, algo que va más allá de la inmediatez y la ingente información en masa que nos proporcionan las TICs.

Por otro lado, en un plano general, otros autores, como **BORGES SÁIZ**<sup>7</sup> consideran que la utilización de los podcast en la docencia no lleva a la pasividad de los estudiantes, sino

- 2 De conformidad con la *FundéuRAE* (dirigida por la Real Academia Española), el término «Podcast», se trata de un anglicismo formado por acronimia a partir de la marca iPod, uno de los reproductores portátiles más populares, y el término «broadcast» (emisión o transmisión) y hace referencia a la «emisión o archivo multimedia, en especial de audio, concebidos fundamentalmente para descargar y escuchar en ordenadores o en reproductores portátiles».
- 3 **ALONSO SALGADO, C., RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A.** «La Creación de Podcast como herramienta didáctica: una propuesta para el alumnado de derecho procesal» en **BASTANTE GRANELL, V., BONACHERA VILLEGAS, R., LEIVA LÓPEZ, A. D., MARTOS CALABRÚS, M. A., MORENO GARCÍA, L., ROCA FERNÁNDEZ-CASTANYS, M.L.** (coords) *Derecho y competencias prácticas*, obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2024, págs. 623-630.
- 4 **MARTÍN REBOLLO, L.** «Sobre la enseñanza del derecho administrativo tras la declaración de Bolonia (Texto, Concepto y Pretexto)» en *Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo* Toledo, 10-11 febrero 2006, pág. 37. Disponible en: <https://mid.aepda.es/wp-content/uploads/2022/02/LA-ENSEÑANZA-DEL-D-A-TRAS-BOLONIA-LMR.pdf>
- 5 **CASARES MARCOS, A. B.** «Reflexión metodológica para la docencia del Derecho Administrativo en el nuevo contexto de los Grados» en **COBOS SANCHIZ, D., JAÉN MARTÍNEZ, A., LÓPEZ MENESES, E., MARTÍN PADILLA, A. H., MOLINA GARCÍA, L.** (Dir.), *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa: INNOVAGOGÍA 2012*, obra colectiva, Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo, AFOE - Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo, Sevilla, 2012, pág. 872.
- 6 **FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C.; BACIGALUPO SAGGESE, M.; FUENTETAJA PASTOR, J. A.; LORA-TOMAYO VALLVÉ, M.** (2002). «La enseñanza a distancia del Derecho Administrativo y el reto de las nuevas tecnologías» en *la enseñanza del derecho administrativo; tercer sector y fundaciones. Rutas temáticas e itinerarios culturales (obra que recoge las actas del XIII Congreso Italo-Español de Profesores de Derecho Administrativo*. Barcelona: Cedecs), pp. 99-124. ISBN 84-95665-15-8.
- 7 **BORGES SÁIZ, F.** (2009). *Profcasts aprender y enseñar con prodcasts*. Universidad Oberta de Cataluña, pág. 39.

que, por el contrario, fomenta su implicación en el aprendizaje, favoreciendo la asimilación y reflexión sobre los conceptos tratados en el aula.

Ambas posiciones, pese a parecer antagónicas, realmente encuentran diversos espacios de cohesión y coincidencia, y es desde allí desde el punto donde partimos con la propuesta presentada en el presente trabajo, que no es otra que la utilización de podcast en la docencia del Derecho Administrativo, como complemento a los métodos tradicionales (en ningún caso sustitutivo)<sup>8</sup>, con el fin de servir como puente entre la teoría y la práctica a modo de repaso ameno, ayudando a la mejora de la visualización, comprensión y aplicación en los casos concretos de la vida real de numerosos conceptos clave del Derecho Administrativo (que en ocasiones puede parecer una materia excesivamente abstracta a los estudiantes), lo que a la par incentivamos la motivación, el compromiso y el foco de los estudiantes y contribuimos al afianzamiento de los conceptos. Esta implicación y aumento del deseo y de las ganas de aprender puede verse aún más reforzado si de forma sinérgica logramos añadir a los podcast diseñados elementos de gamificación, es decir: técnicas propias del juego como estrategia de aprendizaje y motivación del alumnado<sup>9</sup>.

Incluso, si queremos involucrar aún más al alumnado se puede emplear una variante de este enfoque metodológico (denominada *learning podcast*)<sup>10</sup> consistente en que se encargue la realización de los podcast a los propios alumnos (como actividad evaluable)<sup>11</sup>, tal y como prevén diversos autores<sup>12</sup>. Se trataría de un enfoque basado en la téc-

- 8 En una línea similar se muestran otros autores, como ARREGUI MONTOTOYA, que señala que los podcast en ningún caso deben sustituir los contenidos de la asignatura, sino más bien servir de refuerzo práctico y ameno de los mismos. Vid. ARREGUI MONTOTOYA, R. «Innovación en docencia: el uso de podcast en Derecho Penal» en SIMÓN MÁRQUEZ, M. M, GÁZQUEZ LINARES, J. J, BARRAGÁN MARTÍN, A. B., MARTOS MARTÍNEZ, A. (Comp.) *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2022, pág. 419.
- 9 BASTANTE GRANELL, V., MORENO GARCÍA, L. «Plataforma digital «ludoteca jurídica» una apuesta por la «gamificación» en Derecho» en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 21, 2020, págs. 28-32; y WISNER GLUSKO, D. C. «Gamificación aplicada al desarrollo del interés del alumnado por el contenido de una asignatura del Grado en Derecho». EA, Escuela abierta. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 23, 2020, pág. 89.
- 10 Siguiendo con la clasificación adoptada por HERRERO MEDINA, que los distingue de la otra categoría: los *teaching podcast* (aquellos que son elaborados por el docente y orientados a los alumnos, como complemento y refuerzo de sus conocimientos). Vid. HERRERO MEDINA, M. «El aprendizaje del derecho a través del podcast» en ANDRÉS SEGOVIA, B. (coord.) CHAPARRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C., PEDROSA LÓPEZ, C. (Dir.). *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, obra colectiva, Universidad de Valencia, Valencia, 2022, pág. 186.
- 11 Un artículo interesante sobre la combinación del storytelling con el Flipped Classroom puede encontrarse en CHAN, J. Y. «Storytelling: a five-tier framework and the flipped classroom approach» en *The Law Teacher*, núm. 57(4), 2023, págs. 407—421.
- 12 Vid. *inter alia*, MARTÍN FERNÁNDEZ, C. ALARCÓN SOTOMAYOR, L. «10 minutos de Derecho Administrativo: los podcasts como herramienta docente» (nº de ficha: 00-00-022), 2023. Disponible en la web de la Asociación Española de Profesores/as de Derecho Administrativo: <https://www.aepda.es/wp-content/uploads/2024/01/00-00-022.pdf>; BORGES BLÁZQUEZ, R., laboral» en JUANPERE, BENJAMÍ, A., ROVIRA FERRER, I. (coord.) *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, obra colectiva, Huygens Editorial, Barcelona, 2022, págs. 215-224.

nica de aula invertida (*Flipped Classroom*), la cual puede servir como herramienta para potenciar el aprendizaje colaborativo<sup>13</sup>, así como el desarrollo de *soft skills* por el alumnado (contribuyendo a la mejora de su oratoria, retórica y capacidad argumentativa)<sup>14</sup>.

No obstante, en el estudio de caso en que nos vamos a centrar en este trabajo (que se desarrolla en el contexto de la Asignatura de Derecho Administrativo II del segundo curso del Grado de Dirección y Gestión Pública), tanto el diseño, como la creación del podcast es realizada por los docentes (esto es, los denominados *teaching podcast*), lo cual permite llevar un orden y control prácticamente pleno sobre la configuración y aplicación de la actividad, sin restar poder de participación a los estudiantes<sup>15</sup>, al preverse con posterioridad a la reproducción de los podcast una actividad grupal conexas de *Role Play*.

## II. Diseño

En cuanto a cómo podemos diseñar los podcast, existen diferentes formatos, de entre los que podemos distinguir:

- a) Monólogos: en los que el docente, brevemente expone los elementos principales del tema o comenta alguna noticia jurídica interesante de actualidad que esté relacionada con la materia<sup>16</sup>.
- b) Entrevistas con expertos (por ejemplo, con otros docentes, con empleados públicos...) con los que se pueden intercambiar ideas y generar debate<sup>17</sup>.
- c) Diálogos Teatralizados (*storytelling*) a través de los que se narra de forma dramatizada una historia, un supuesto práctico para que, de forma dinámica, los alumnos a través de la misma puedan resolver las preguntas que se les plantean. Aumenta la retención de los alumnos, su motivación por aprender y su conexión con la historia.

13 LÓPEZ HERRAIZ, P. L.; CACIGAL CASQUERO, M.A. «El pódcast: una herramienta de aprendizaje colaborativo en el grado en Derecho» en SORIA RODRÍGUEZ, C. (coord.) *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas*, obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2023, págs. 108-128.

14 ROA MARTÍNEZ, T. «Propuesta de uso combinado de metodologías de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de Derecho Administrativo II» en MARTÍNEZ CALVO, JAVIER (coord.) *Aprendizaje jurídico colaborativo*, obra colectiva, Aranzadi, Pamplona, 2025, págs. 323-331.

15 De hecho, como destaca HERRERO MEDINA, esta tipología de Podcast también se acomoda a la dinámica de aprendizaje a través del aula invertida. Vid. HERRERO MEDINA, M. «El aprendizaje del derecho a través del podcast» en ANDRÉS SEGOVIA, B. (coord.) CHAPARRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C., PEDROSA LÓPEZ, C. (Dir.). *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, obra colectiva, Universidad de Valencia, Valencia, 2022, pág. 186.

16 BALLESTER PASTOR, I., VICENTE PALACIO, A. RUANO ALBERTOS, S. «Los Podcast Aplicados a la Docencia Universitaria: Una Experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social», *Revista Andaluza de Relaciones Laborales*, núm. 29, 2013, pág. 105.

17 Sobre el uso de este formato de podcast de entrevistas con expertos y sus ventajas Vid. WALL, I.R. «Podcast as assessment: entanglement and affect in the law school». *The Law Teacher*, núm. 53(3), 2019, págs. 309—320.

Nosotros, en el podcast concreto que analizamos en el presente trabajo hemos optado por esta tercera opción, a través de la técnica del *Storytelling*, en la que los docentes, de forma teatralizada, narran al inicio de la clase una historia para contextualizar el caso práctico objeto de estudio.

La elección de este formato responde a los numerosos beneficios —contrastados por la literatura científica— que nos aporta este método<sup>18</sup>. Principalmente, el empleo de esta técnica ayuda a los estudiantes a recordar y asimilar los principales conceptos y terminologías del tema que el docente quiere transmitir. Y no solo de forma consciente, sino también inconsciente, dada su interconexión con la historia que se narra de forma dramatizada, lo que permite asociarlos a la misma, facilitando así su retención por parte del alumnado<sup>19</sup>, tal y como sucede en numerosas ocasiones con las anécdotas y ejemplos que van ligadas a las explicaciones teóricas durante las clases, que facilitan su recuerdo a largo plazo<sup>20</sup>.

Y es que este proceso involuntario de aprendizaje se ve facilitado especialmente porque, al exponer la historia se persigue principalmente llegar a la «emoción» y captar la atención de los oyentes, en este caso de los alumnos. A ello se le añade el hecho de que se trata de una historia perfectamente real y creíble, y que, además, en el caso concreto fue acompañada de la proyección simultánea de una imagen satírica divertida, así como de una exposición, para reforzar la asociación y el recuerdo visual y subliminal a la imagen, lo cual puede servir de regla nemotécnica, especialmente interesante cuanto más excéntrica, divertida y disruptiva sea la misma<sup>21</sup>.

En efecto, como demuestra la evidencia científica (y, en particular, la neurociencia)<sup>22</sup>, las historias generan emoción y empatía, produciendo respuestas neuroquímicas en el cerebro de los oyentes, al liberar hormonas como el cortisol (atención y concentración), la oxitocina (conexión y empatía) y la dopamina (optimismo y motivación), lo que nos ayuda a aprender y a recordar con una mayor facilidad<sup>23</sup>. En este sentido, nuestros cerebros reac-

18 Así, por ejemplo, **JIANG** y otros realizaron un estudio científico consistente en mostrar historias narradas a personas ajenas al mundo jurídico. Dentro de las evidencias obtenidas tras su realización, los autores consiguieron demostrar que con la aplicación de este método se produjo una mejora significativa en la comprensión y el interés por el Derecho por parte de los participantes, ayudándoles a relacionar los conceptos jurídicos con su vida diaria y aumentando la retención de los mismos a largo plazo. Vid. **JIANG, H.**, y otros «Leveraging Large Language Models for Learning Complex Legal Concepts through Storytelling» en *Proceedings of the 62nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, obra colectiva, Vol. 1, Association for Computational Linguistic Bangkok (Tailandia), 2024, págs. 7194—7219.

19 **PIRES PINTO SICA, L. P.** «Avaliação em role-play no contexto do ensino do Direito. Academia». *Revista Sobre Enseñanza Del Derecho*, núm. 18, 2011, págs. 77—103.

20 **RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A.** «El proceso es un cuento: el storytelling en la docencia del Derecho procesal» *Reduca (Derecho)*. *Serie Derecho Procesal*, núm. 5 (1), 2014, pág. 229.

21 Sobre los beneficios mnemónicos de las imágenes bizarras Vid. **BURNS, D.J.** «The bizarre imagery effect and intention to learn» en *Psychonomic Bulletin & Review*, núm. 3 (2), 1996, págs. 254-257.

22 **OLIVER, C.A.** «The Social Brain and the Neuroscience of Storytelling» en **ROWLAND, S., KUCHEL, L.** (eds) *Teaching Science Students to Communicate: A Practical Guide*, obra colectiva, Springer, Cham, 2023, págs. 31-38

23 **SAIDOV, Z. S.** «The persuasive power of storytelling in advertising discourse» *American Journal of Education and Learning*, núm. 3(5), 2025, pág. 654.

cionan de forma diferente ante éstas en comparación con cuando acceden a conjuntos de información sin narrativa alguna, lo que convierte al arte de contar historias (*storytelling*) en una herramienta comunicativa clave para captar interés y transmitir el mensaje de forma efectiva<sup>24</sup>.

Dentro de los aspectos relevantes a la hora de configurar la historia que se va a narrar y dramatizar en el podcast que elaboremos es importante el diseño del personaje principal en torno al que gire toda ella. Éste ha de sufrir un conflicto o problema de índole jurídica y ha de tener el propósito de resolverlo. Si además conseguimos que el protagonista llegue a generar un cierto grado de empatía, contribuiremos a generar un significado y un propósito en los alumnos a la hora de tratar de ayudar con sus conocimientos jurídicos sobre la materia a dar solución al problema en que se ha visto inmerso el personaje principal. En el caso concreto que exponemos, utilizado en la materia de Derecho Administrativo II para trabajar el tema de la responsabilidad Patrimonial de las Administraciones Públicas (cuya transcripción del podcast se encuentra detallada en el Anexo del presente artículo), nuestra protagonista es Rita, y el problema que sufre es el de unos daños y lesiones físicas como consecuencia una caída en el agujero de una alcantarilla mal tapada.

Asimismo, también conviene diseñar el contexto y el escenario donde transcurre la historia. Nosotros hemos optado por un escenario que resulte cercano a los estudiantes y los hechos descritos en el podcast tienen lugar en Vigo, durante las famosas luces navidad. Con ello pretendemos que la historia sea lo más realista y próxima posible para lograr una conexión de los estudiantes con el proceso. No obstante, ello no impide —tal y como proponen otros autores— el que el docente que elabora el podcast decida hacerlo a partir de situaciones ficticias o distópicas.

Y finalmente, lo más importante, como resultado de los hechos descritos en el podcast, tiene que derivarse un conflicto jurídico entre los personajes o de éstos con su entorno<sup>25</sup>. En nuestro caso, Rita, la protagonista, reclama por los daños personales sufridos como consecuencia de su caída al Ayuntamiento de Vigo, el cual, por el contrario, entiende que no se dan los requisitos necesarios como para que se le pueda exigir tal responsabilidad.

En este punto, a la luz de esta historia, también se configurará el caso práctico que los alumnos por grupos habrán de resolver (y cuya dinámica se expondrá más adelante). ¿Presentó Rita la reclamación dentro de plazo? ¿Cuándo empieza éste a computarse? ¿Concurren los elementos requeridos descritos en el artículo 106 de la Constitución Española y desarrollados por la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público para que exista responsabilidad Patrimonial? (es decir: ¿existe un daño efectivo, individualizado, antijurídico y evaluable, así como una relación de causalidad entre la caída y la omisión de la Administración, siéndole el daño imputable?) ¿Cuál es el Plazo que tiene el Ayuntamiento para resolver ¿Qué sentido tiene la falta de respuesta en plazo? (para lo que habrán de consultar Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administra-

24 De ello ya se han hecho eco numerosas marcas con campañas publicitarias —especialmente las navideñas— que persiguen llegar a la emoción de los consumidores través de narrativas emotivas, logran despertar sentimientos de nostalgia, alegría, unión o generosidad, creando así un vínculo más profundo con su audiencia.

25 GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, E., DELGADO RAMOS, D. «La enseñanza del Derecho a través de la técnica del storytelling» en *Revista Docencia y Derecho*, n.º 18, 2021, pág. 147.

tivo Común de las Administraciones Públicas); ¿Ante qué órgano del orden jurisdiccional contencioso administrativo se puede presentar recurso Contencioso Administrativo y en qué plazo? (siendo precisa la consulta de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-administrativa.)

Aquí, en lo que respecta al diseño del podcast, es interesante dejar la historia hasta cierto punto inconclusa, de cara a generar una mayor curiosidad a los estudiantes, fomentando el que éstos se hagan sus propias preguntas, debatan las diferentes cuestiones y, entre todos, aplicando sus conocimientos teóricos a la práctica consigan resolver el caso en el que se ve inmersa la protagonista de nuestra historia.

### III. Creación

Para la elaboración del podcast concreto que analizamos en el presente trabajo, se ha utilizado *Spotify for Creators*, al tratarse de una *app* simple y sencilla, muy intuitiva y de fácil manejo. No obstante, aquellos docentes que deseen más posibilidades de edición de edición y de control sobre el audio, tienen a su disposición una gran variedad de aplicaciones para grabar, mezclar y editar los podcast, dado que actualmente existe una gran variedad —algo más complejas y profesionalizadas, pero con más funcionalidades— tales como Audacity o Garageband<sup>26</sup>.

En cuanto a su duración, se recomienda que ésta no sobrepase los 3 minutos, de cara a conseguir mantener el foco de los estudiantes y evitar su dispersión. Con ello se sigue el formato de «Píldora», dirigido a vehicular instrucciones prácticas y recoger contenidos relevantes para la materia de forma concisa, siendo éste el formato más adecuado para facilitar su consulta y revisión en cualquier momento<sup>27</sup>.

Asimismo, cabe señalar que tan importante como qué se cuenta es el cómo se cuenta. En este sentido, destacan los trabajos de Albert MEHRABIAN —profesor de Psicología de la Universidad de California— que, nos muestra a través de la denominada «regla del 55-38-7» cómo únicamente el 7 % de la comunicación se produce con las palabras (esto es, el lenguaje verbal), proviniendo el 55 % del lenguaje corporal y el 38 % restante del uso y la modulación de la voz (es decir: del lenguaje paraverbal)<sup>28</sup>.

26 Así, por ejemplo, diversos autores, como ARNAU MOYA o HERRERO MEDINA, recomiendan la utilización de Audacity para la elaboración de podcast jurídicos, dado que su manejo tampoco es excesivamente complejo y se encuentra de forma libre y gratuita en internet. Vid. ARNAU MOYA, F. «La aplicación del Podcast en la enseñanza del Derecho Civil» en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), 2016, pág. 71. HERRERO MEDINA, M. «El aprendizaje del derecho a través del podcast» en ANDRÉS SEGOVIA, B. (coord.) CHAPARRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C., PEDROSA LÓPEZ, C. (Dir.). *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, obra colectiva, Universidad de Valencia, Valencia, 2022, pág. 193.

27 PIÑEIRO OTERO, T. «La utilización de los podcast en la universidad española entre la institución y la enseñanza» en *Hologramática*, núm. 15, vol. 4, 2011, págs. 41-42.

28 Vid. inter alia, MEHRABIAN, A., WIENER, M. «Decoding of inconsistent communications». *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 6(1), 1967, págs. 109—114; MEHRABIAN, A., FERRIS, S. R.

En este punto, si bien existen modalidades de video podcast (que pueden publicarse en diferentes plataformas, como en Youtube o TikTok), en nuestro trabajo hemos utilizado el formato tradicional, más extendido, de podcast (también denominado «audio podcast») que no incluye grabaciones de elementos audiovisuales, lo que nos hace centrar el enfoque en la relevancia de llevar a cabo un uso de la voz.

Y es que, en efecto, conviene evitar un tono monótono y una dicción excesivamente rápida durante la grabación (lo cual puede dificultar el seguimiento del mismo por parte de los estudiantes), siendo recomendable jugar con todos los recursos que la voz nos permite, como por ejemplo, variando el tono y el volumen de la misma en función del mensaje que queramos transmitir (haciendo subidas cuando queramos enfatizar algún aspecto determinado); o, cambiando el ritmo, ralentizando la velocidad e incluso realizando pausas o silencios estratégicos (cuando pretendamos crear misterio o dejar espacio a los estudiantes a la reflexión, para pensar, plantearse e interrogarse cuestiones).

## IV. Aplicación y utilización

Dentro de los diferentes usos que se le puede dar al podcast, dentro de la categorización de Podcast educativos que, según su diferente aplicación, establece BORGES SÁIZ<sup>29</sup>, nuestra propuesta podría encajarse dentro de aquellos dirigidos a prácticas o simulaciones, trabajos de campo, así como actividades de refuerzo y consolidación.

### 1.º Reproducción de los diálogos dramatizados en el podcast:

En este punto adquiere especial relevancia la retroalimentación (*feedback*) posterior con el alumnado, contando también su participación y generando una relación más horizontal y cercana entre profesores y alumnos con una interacción dinámica, por ejemplo, dejando la historia narrada en el podcast parcialmente inconclusa, generando así intriga y una expectativa para su resolución y encomendando como tarea a los estudiantes que sean ellos los que se encarguen de dar respuesta al problema planteado<sup>30</sup>.

2.º Y es aquí donde viene la segunda fase del uso y aplicación del Podcast, donde, tras su reproducción (en la que, como vimos, se describen los hechos y el problema derivado de los mismos), se plantea el caso práctico a resolver por los alumnos, compuesto por interrogantes en torno a la historia a los que habrán de dar solución aplicando la teoría a la práctica.

---

«Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels» *Journal of Consulting Psychology*, núm 31(3), 1967, págs. 248—252.

29 BORGES SÁIZ, F. (2009). *Profcasts aprender y enseñar con prodcasts*. Universidad Oberta de Cataluña, pág 45.

30 ARREGUI MONTOKA, R. «Innovación en docencia: el uso de podcast en Derecho Penal» en SIMÓN MÁRQUEZ, M. M, GÁZQUEZ LINARES, J.J, BARRAGÁN MARTÍN, A.B., MARTOS MARTÍNEZ, A. (Comp.) *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2022, pág. 422.

Si se quiere complicar la historia y generar un mayor debate se pueden añadir elementos adicionales hipotéticos, bien en el propio podcast, bien después durante el ejercicio de clase dentro de las preguntas e interrogantes que se plantean en el caso práctico.

Por ejemplo, volviendo al caso concreto que hemos puesto de ejemplo: ¿y si Rita, la chica que ha sufrido el daño como consecuencia de su caída resultante de la alcantarilla mal tapada era futbolista profesional del equipo femenino del Celta de Vigo? En caso de que sufra lesiones irreversibles por su caída que le impidan seguir jugando profesionalmente al fútbol ¿Podemos considerar el lucro cesante (es decir, las ganancias que va a dejar de obtener ganándose la vida como futbolista) dentro del requisito necesario del daño «efectivo» que recoge el artículo 32 de la Ley 40/2015? ¿o, por el contrario, estamos ante meras esperanzas, suposiciones, conjeturas o expectativas de futuro, no indemnizables?

Otro debate que se puede plantear, añadiendo una mayor complejidad en el *back-ground* de la historia descrita en el podcast (o a las preguntas elaboradas a posteriori en el caso práctico) es en torno al momento del inicio del cómputo del plazo de un año que tiene Rita para presentar la reclamación por responsabilidad patrimonial ante el Ayuntamiento de Vigo (lo que requiere la consulta del artículo 67 de la Ley 39/2015. En este sentido, puede indicarse varias fechas diferentes para que los alumnos respondan cuál de ellas habría que tomar como referencia para el inicio de dicho cómputo: una la del día en que se produjo la caída de Rita, y otra, en la que, —tras sufrir secuelas como consecuencia de la caída— ésta acudió al médico y éste le realizó un informe determinando el alcance de las mismas.

3.º En este punto resulta interesante como complemento utilizar estrategias y técnicas de *Role Play* para involucrar de forma activa a los alumnos, favoreciendo el trabajo en grupo, la reflexión, la argumentación, la retórica, la oratoria y la exposición oral. Así, tras la reproducción del podcast y el posterior planteamiento del caso práctico, se puede simular un proceso judicial (guiado y orientado en todo momento por el docente) y dividir a la clase en tres grupos: uno representando los intereses de Rita, la chica que sufrió las lesiones; otro, representando la posición de la Administración aparentemente responsable de los daños que la protagonista de la historia (Rita) ha sufrido, y un tercer grupo que actuaría como juez de los Juzgados de lo Contencioso-administrativo, adoptando una decisión en base a los argumentos planteados por las otras dos partes.

Así, el grupo que representa a la Administración —jugando con diferentes argumentaciones en relación con el día del inicio del cómputo— podrá argumentar que la reclamación interpuesta por Rita se presentó fuera de plazo y que como consecuencia de ello prescribió su derecho a reclamar; o, podrá intentar defender que la relación de causalidad entre la omisión de la Administración y el daño sufrido por la interesada se encuentra debilitada, al concurrir también la culpa de la propia lesionada, que, dado su estado de embriaguez esa noche y yendo despistada mirando hacia arriba las luces de navidad no observó la señal de peligro, pudiendo haberse evitado la caída con una actitud mínimamente cautelosa y diligente por su parte.

Por otro lado, el grupo que represente a Rita tratará de argumentar a favor de la presentación en plazo de la reclamación, así como justificar que concurren en el supuesto concreto los diferentes elementos o requisitos como para entender que existe respon-

sabilidad de la Administración (Existencia de responsabilidad patrimonial, daño efectivo, antijurídico, evaluable, individualizado, imputable al Ayuntamiento...).

Finalmente, simulando que el caso concreto de estudio llegue hasta la vía contencioso-administrativa, el tercer grupo ejercerá de juez de lo Contencioso-Administrativo, adoptando el pertinente fallo, tras escuchar los argumentos esgrimidos por las dos partes.

Así, mediante la actividad propuesta, que combina la utilización de los podcast que hemos diseñado con estrategias de *Role play* en la resolución por grupos de un caso práctico simulado a la luz de la historia narrada y descrita en aquél (por medio del *storytelling*), combinamos herramientas de la metodología *learning by doing*<sup>31</sup> con instrumentos de gamificación que nos recuerdan a dinámicas similares a los juegos de *Scape Room* o de Cluedo en Vivo<sup>32</sup>, donde se consigue que los estudiantes se involucren en el caso y consigan introducirse dentro de la historia, poniéndose los diferentes trajes de los distintos protagonistas, aumentando así su foco y motivación durante el desarrollo de la actividad.

## V. Transcripción

- INTERLOCUTOR 1: ¡Ahí va Rita! ¿Pero qué te ha pasado en la pierna?
- INTERLOCUTOR 2: No me hables... iba ayer andando por la calle Churruga viendo las luces de navidad cuando de repente me caí por culpa de un agujero que había en la calle.
- INTERLOCUTOR 1: ¡qué dices! Pobre... ¿Sabes que puedes presentar una reclamación por responsabilidad patrimonial al Ayuntamiento y conseguir una buena indemnización por los daños que has sufrido con tu caída?
- INTERLOCUTOR 2: ¿Ah sí?
- INTERLOCUTOR 1: claro, pero no lo dejes pasar, tienes exactamente un año para hacerlo desde que se te curen las lesiones, si no, prescribe tu derecho a la reclamación. Es un procedimiento muy rápido, el plazo de tramitación es de 6 meses, incluso, cuando se tramita mediante el procedimiento abreviado no suele demorar más de un mes.
- INTERLOCUTOR 2: ¿y por qué puede ser el ayuntamiento responsable de mi caída?
- INTERLOCUTOR 1: bueno, porque parece que se dan todos los elementos requeridos: se ha producido un daño, efectivo, evaluable, individualizado y antijurídico (que no tienes el deber de soportar) y parece que ello se ha debido a una actuación (o, mejor dicho, omisión) imputable a la Administración, ya que es obligación del ayuntamiento mantener debidamente asfaltadas las calles. La relación de causalidad entre el daño y el funcionamiento anormal de los servicios públicos municipales parece clara. Otra cosa es que te hubieras caído por ir despistada mirando las luces, ahí, podría debilitarse la relación de causalidad requerida, pero no parece el caso...

31 Seguida por numerosos autores y docentes expertos en el área del Derecho Administrativo. Vid. *Inter alia*, RECUERDA GIRELA, M.A. *Lecciones de Derecho Administrativo con ejemplos*, 2.ª ed., Tecnos, 2018.

32 Sobre el uso de *Scape Rooms* en la docencia del derecho administrativo Vid. RUIZ MAGAÑA, I. «Innovación docente en derecho administrativo: una propuesta inspirada en los escape room» *Docencia y Derecho*, núm. 24, 2024, págs. 246-258.

- INTERLOCUTOR 2: ah, muchas gracias por la información, ipues entonces voy a presentar la reclamación que dices!
- INTERLOCUTOR 1: ¡claro! Eso sí, no te olvides de recabar alguna prueba que te sirva para apoyar tu pretensión, puedes ir al médico a que te haga un informe que te ayude mejor a valorar y a identificar las lesiones y bueno, si algún conocido iba contigo en ese momento y vio cómo se produjo tu caída sería bueno también que contactaras con él por si más adelante fuera necesario aportar su testimonio como prueba.
- INTERLOCUTOR 1 (DESPEDIDA): Y esto ha sido todo por hoy, si quieren profundizar más sobre la lección lean los artículos de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público y de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas ¡Un saludo!<sup>33</sup>.

## VI. Conclusiones

El diseño, la elaboración de Podcast por el docente para su utilización como complemento en la docencia del Derecho Administrativo presenta numerosas ventajas:

1) Pueden servir como puente entre teoría y práctica, al permitir conectar de forma breve y amena los conceptos teóricos con su aplicación práctica, facilitando su comprensión en contextos reales. En nuestro caso concreto, observamos cómo al compás de la historia se entrelazan Principios, elementos conceptuales, así como procedimentales, relacionados con el tema de la Responsabilidad Patrimonial de las Administraciones Públicas, recogidos respectivamente tanto en la Ley 40/2015 como en la Ley 39/2015.

2) En esta misma línea, contribuyen al refuerzo del aprendizaje y al afianzamiento de conceptos clave mediante el repaso dinámico y contextualizado, ayudando a la mejora de la comprensión y visualización de los contenidos del temario, al hacer más accesible y concreta una materia que, en ciertas ocasiones, resulta un tanto abstracta para el alumnado. A ello también ayuda la utilización de un lenguaje coloquial y cercano en la narración del Podcast, que, sin perder rigor, persigue dotar de naturalidad y realismo a la historia descrita en el mismo.

3) Fomentan la atención, la concentración, el mantenimiento del foco del alumnado, al presentarles los contenidos de forma atractiva y, en el caso del ejemplo del Podcast concreto analizado, produciendo una respuesta positiva en su cerebro y en sus emociones, al narrarles de forma dramatizada una historia, mediante la técnica del *Storytelling*.

4) Promueven e incrementan de la motivación y el compromiso por parte de los estudiantes, favoreciendo su implicación, estimulando su interés y deseo de aprender. Este rol más activo del alumnado se espera especialmente durante la actividad conexas de *Role Play* asociada al Podcast, donde, tras la reproducción de la historia, desde diferentes perspectivas, los estudiantes en grupo habrán de participar respondiendo a las preguntas e interrogantes que se les planteen a la luz del caso práctico analizado, aplicando los

---

33 Audio original del Podcast disponible en Spotify: [https://open.spotify.com/episode/5hGrMgesJqbBRfumpWvWwL?si=Y\\_r7EgdvSbSdiWEISkutYA&nd=1&dlsi=cc9g01db38814ab1](https://open.spotify.com/episode/5hGrMgesJqbBRfumpWvWwL?si=Y_r7EgdvSbSdiWEISkutYA&nd=1&dlsi=cc9g01db38814ab1)

conocimientos teóricos al supuesto concreto. En efecto, con ambas actividades, de forma sinérgica y haciendo uso de elementos de la gamificación, se fomentan competencias tan relevantes como el razonamiento, el pensamiento lógico y crítico, la argumentación, la cooperación, trabajo en equipo, argumentación y la exposición oral.

No obstante, como se ha expuesto, se requiere una dedicación y un trabajo previo y detallado por parte del profesorado tanto para su diseño (a la hora de pensar los elementos principales del temario que a la luz del mismo se quieren trabajar, su formato, y, en su caso, el personaje principal, la historia, el contexto...), su creación (que requiere también prestar atención a trabajos técnicos de grabación, edición y difusión y a otros aspectos conexos, como la proyección y el uso adecuado de la voz).

Como se ha expuesto, las posibilidades de configuración y creación tanto en cuanto al fondo y al contenido como a la forma (ej. monólogo, diálogo teatralizado de una historia o caso concreto, entrevistas, comentarios de noticias...) y a los aspectos técnicos del Podcast (dada la variedad de apps y programas disponibles en acceso libre que se pueden utilizar para su grabación y edición) son muy variadas, quedando a elección del profesorado, en función de los contenidos a tratar y del mensaje y la forma en que quiera transmitir las ideas, dependiendo de la finalidad específica perseguida.

Como conclusión final, independientemente del diseño concreto escogido, y, pese a todo el trabajo adicional que lleva detrás, nosotros entendemos que los diferentes beneficios que presenta la utilización de Podcast en la docencia de forma complementaria durante las clases, es un argumento de peso que justifica su diseño, creación y aplicación, especialmente cuando se combina con otras metodologías, que implican una participación activa del alumnado como ha sido en nuestro caso con la actividad final de *Role Play* asociada a la resolución del supuesto práctico narrado.

## VII. Bibliografía

**ALONSO SALGADO, C., RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A.** «La Creación de Pódcast como herramienta didáctica: una propuesta para el alumnado de derecho procesal» en **BASTANTE GRANELL, V., BONACHERA VILLEGAS, R., LEIVA LÓPEZ, A. D., MARTOS CALABRÚS, M. A., MORENO GARCÍA, L., ROCA FERNÁNDEZ-CASTANYS, M.L.** (coords) *Derecho y competencias prácticas*, obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2024, págs. 623-630. ISBN: 978-84-1070-352-0.

**ARNAU MOYA, F.** «La aplicación del Podcast en la enseñanza del Derecho Civil» en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), 2016, págs. 61 - 74.

**ARREGUI MONTOYA, R.** «Innovación en docencia: el uso de podcast en Derecho Penal» en **SIMÓN MÁRQUEZ, M. M., GÁZQUEZ LINARES, J.J., BARRAGÁN MARTÍN, A.B., MARTOS MARTÍNEZ, A.** (Comp.) *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2022, págs. 417-426, ISBN 978-84-1122-868-8.

- BALLESTER PASTOR, I., VICENTE PALACIO, A. RUANO ALBERTOS, S.** «Los Podcast Aplicados a la Docencia Universitaria: Una Experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social», *Revista Andaluza de Relaciones Laborales*, núm. 29, 2013, págs. 101-117.
- BASTANTE GRANELL, V., MORENO GARCÍA, L.** «Plataforma digital «ludoteca jurídica» una apuesta por la «gamificación» en Derecho» en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 21, 2020, págs. 25-44.
- BORGES BLÁZQUEZ, R., MOLL NOGUERA, R.** «Podcasting bidireccional contra la violencia de género en el ámbito laboral» en **JUANPERE, BENJAMÍ, A., ROVIRA FERRER, I.** (coord.) *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, obra colectiva, Huygens Editorial, Barcelona, 2022, págs. 215-224. ISBN: 978-84-17580-40-7.
- BORGES SÁIZ, F.** (2009). *Profcasts aprender y enseñar con prodcasts*. Universidad Oberta de Cataluña. ISBN: 978-84-9788-868-4
- BURNS, D.J.** «The bizarre imagery effect and intention to learn» en *Psychonomic Bulletin & Review*, núm 3 (2), 1996, págs. 254-257. doi: 10.3758/BF03212428
- CASARES MARCOS, A. B.** «Reflexión metodológica para la docencia del Derecho Administrativo en el nuevo contexto de los Grados» en **COBOS SANCHIZ, D., JAÉN MARTÍNEZ, A. LÓPEZ MENESES, E., MARTÍN PADILLA, A. H., MOLINA GARCÍA, L.** (Dir.), *Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa: INNOVAGOGÍA 2012*, obra colectiva, Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo, AFOE - Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo, Sevilla, 2012, págs. 863- 876. ISBN: 978-84-616-1780-7.
- CHAN, J. Y.** «Storytelling: a five-tier framework and the flipped classroom approach» en *The Law Teacher*, núm. 57(4), 2023, págs. 407—421.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, E., DELGADO RAMOS, D.** «La enseñanza del Derecho a través de la técnica del storytelling» en *Revista Docencia y Derecho*, n.º 18, 2021, págs. 137-152.
- HERRERO MEDINA, M.** «El aprendizaje del derecho a través del podcast» en **ANDRÉS SEGOVIA, B.** (coord.) **CHAPARRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C., PEDROSA LÓPEZ, C.** (Dir.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, obra colectiva, Universidad de Valencia, Valencia, 2022, págs. 183-195. ISBN: 9788491334903.
- JIANG, H., ZHANG, X., MAHARI, R., KESSLER, D., MA, E., AUGUST, T., LI, I., PENTLAND, A., KIM, Y., ROY, D., & KABBARA, J.** «Leveraging Large Language Models for Learning Complex Legal Concepts through Storytelling» en *Proceedings of the 62nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, obra colectiva, Vol. 1, Association for Computational Linguistic Bangkok (Tailandia), 2024, págs. 7194—7219.
- LÓPEZ HERRAIZ, P. L.; CACIGAL CASQUERO, M.A.** «El pódcast: una herramienta de aprendizaje colaborativo en el grado en Derecho» en **SORIA RODRÍGUEZ, C.** (coord.) *Innova-*

*ción docente y renovación pedagógica en Derecho: especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas*, obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2023, págs. 108-128, ISBN 978-84-1170-358-1

**MARTÍN FERNÁNDEZ, C. ALARCÓN SOTOMAYOR, L.** «10 minutos de Derecho Administrativo: los podcasts como herramienta docente» (nº de ficha: 00-00-022), 2023. Disponible en la web de la Asociación Española de Profesores/as de Derecho Administrativo: <https://www.aepda.es/wp-content/uploads/2024/01/00-00-022.pdf>

**MARTIN REBOLLO, L.** «Sobre la enseñanza del derecho administrativo tras la declaración de Bolonia (Texto, Concepto y Pretexto)» en *Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo* Toledo, 10-11 febrero 2006, págs. 1-61. Disponible en: <https://mid.aepda.es/wp-content/uploads/2022/02/LA-ENSEÑANZA-DEL-D-A-TRAS-BOLONIA-LMR.pdf>

**MEHRABIAN, A., WIENER, M.** «Decoding of inconsistent communications». *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 6(1), 1967, págs. 109—114. <https://doi.org/10.1037/h0024532>;

**MEHRABIAN, A., FERRIS, S. R.** «Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels» *Journal of Consulting Psychology*, núm 31(3), 1967, págs. 248—252. <https://doi.org/10.1037/h0024648>

**OLIVER, C.A.** «The Social Brain and the Neuroscience of Storytelling» en **ROWLAND, S., KUCHEL, L.** (eds) *Teaching Science Students to Communicate: A Practical Guide*, obra colectiva, Springer, Cham, 2023, págs. 31-38. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91628-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91628-2_4),

**PIÑEIRO OTERO, T.** «La utilización de los podcast en la universidad española entre la institución y la enseñanza» en *Hologramática*, núm. 15, vol. 4, 2011, págs. 27-49.

**PIRES PINTO SICA, L. P.** «Avaliação em role-play no contexto do ensino do Direito. Academia». *Revista Sobre Enseñanza Del Derecho*, núm. 18, 2011, págs. 77—103.

**RECUERDA GIRELA, M.A.** *Lecciones de Derecho Administrativo con ejemplos*, 2.ª ed., Tecnos, 2018. ISBN: 978-84-309-7458-0.

**RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A.** «El proceso es un cuento: el storytelling en la docencia del Derecho procesal» *Reduca (Derecho). Serie Derecho Procesal*, núm. 5 (1), 2014, págs. 225-239.

**ROA MARTÍNEZ, T.** «Propuesta de uso combinado de metodologías de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de Derecho Administrativo II» en **MARTÍNEZ CALVO, JAVIER** (coord.) *Aprendizaje jurídico colaborativo*, obra colectiva, Aranzadi, Pamplona, 2025, págs. 323-331. ISBN: 9788410850699

**RUIZ MAGAÑA, I.** «Innovación docente en derecho administrativo: una propuesta inspirada en los escape room» *Docencia y Derecho*, núm. 24, 2024, págs. 246-258

**SAIDOV, Z. S.** «The persuasive power of storytelling in advertising discourse» *American Journal of Education and Learning*, núm 3(5), 2025, págs. 654-658. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15501641>

**WALL, I.R.** «Podcast as assessment: entanglement and affect in the law school». *The Law Teacher*, núm 53(3), 2019, págs. 309–320. <https://doi.org/10.1080/03069400.2018.1554528>

**WISNER GLUSKO, D.C.** «Gamificación aplicada al desarrollo del interés del alumnado por el contenido de una asignatura del Grado en Derecho». EA, Escuela abierta. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 23, 2020, págs. 83-91.

## VIII. Anexo: ficha descriptiva del podcast diseñado

Ficha descriptiva del podcast diseñado:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <div>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</div> <div>Santiago Salvador Gimeno</div> <div>Derecho Administrativo (II)</div> <div>Grado en Dirección y Gestión Pública</div> <div>Segundo Curso</div>                                                                                                                                                                                                                                     |
| <div>DESCRIPCIÓN DEL PODCAST</div> <div>Tipología: píldoras educativas que sirven a modo de repaso panorámico general de los puntos más importantes de la teoría antes de realizar los casos prácticos, con el fin de facilitar su ulterior realización.</div> <div>Formato de podcast: diálogo (teatralizado)</div> <div>Material empleado: voz, música y efectos sonoros</div> <div>Duración aproximada: 3 minutos</div> |
| <div>OBJETIVO/S. Breve repaso y recurso puente entre la teoría y la práctica</div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <div>SITUACIÓN DE ESCUCHA ÓPTIMA: para escuchar en la mesa del escritorio de la casa o habitación de cada alumno el día antes de la clase práctica y/o en el propio aula, para que tomen una breve nota a modo de esquema que les ayude a llegar al día siguiente a clase con un repaso de los puntos más importantes del tema antes de realizar los casos prácticos en el aula.</div>                                     |

### INTEGRACIÓN EN LOS RECURSOS EDUCATIVOS

El temario se estructura en 8 temas principales. Para cada uno de ellos, los alumnos tendrán un día de clases prácticas en los que tendrán que aplicar los conocimientos aprendidos de la teoría a los supuestos prácticos que se les presenten (sentencias, recursos, alegaciones...).

En ocasiones, ante el exceso de clases y la amplitud del temario, es posible que el alumno haya olvidado gran parte de los contenidos del tema cuando se le plantea la resolución del supuesto práctico.

Por ello, para facilitar la realización de las prácticas a los alumnos, éstos tendrán disponible en Moovi un breve podcast resumiendo los puntos más importantes de la teoría de cada tema, de cara a que puedan escucharlo el día antes de las clases prácticas y lleguen con la lección refrescada.

**EVALUACIÓN.** Los podcasts van a ser un recurso de ayuda para los alumnos antes de realizar los ejercicios prácticos para, a modo de repaso de la teoría, dar unas pinceladas a los aspectos principales de la teoría que van a tener que aplicar a la práctica. La evaluación será de los casos prácticos que ellos respondan a continuación.



# Redacción de un informe de *due diligence* como proyecto final de máster en abogacía o grado en Derecho

Preparation of a due diligence report as a final project for a master's degree in law or a law bachelor's degree

**Julio David Moreno Prieto**

Abogado en Cuatrecasas

Profesor asociado en la Escuela Universitaria de Osuna  
(centro oficial adscrito a la Universidad de Sevilla)

juliodmp@euosuna.org

## **SUMARIO:**

- I. Planteamiento previo
- II. Aspectos generales de una legal due diligence
- III. Metodología docente
  - 3.1. Planificación y dinámica del método docente
  - 3.2. Criterios de evaluación de los alumnos
  - 3.3. Alumnos con necesidades especiales
- IV. Desarrollo de habilidades
- V. Objetivos perseguidos
- VI. Conclusiones
- VII. Bibliografía

**RESUMEN:** Este trabajo presenta una propuesta innovadora orientada a transformar los tradicionales Trabajos de Fin de Grado en Derecho y Máster Universitario en Abogacía hacia un enfoque eminentemente práctico basado en la resolución de casos reales a través de la simulación de un complejo procedimiento de Legal Due Diligence. Los estudiantes participan en todas las etapas del procedimiento, que culminará con la redacción de un informe jurídico y su defensa pública ante una Comisión Evaluadora. La metodología propuesta promueve el desarrollo de competencias esenciales, como el trabajo en equipo, el análisis jurídico transversal de un supuesto de hecho, la puesta en práctica de otras habilidades, la redacción de un informe jurídico y el perfeccionamiento de la oratoria. Durante un cuatrimestre, los alumnos participan activamente en un entorno profesional simulado, donde aplicarán conocimientos adquiridos en sus correspondientes estudios y se enfrentarán a desafíos reales, como la identificación de riesgos legales y la formulación de recomendaciones estratégicas que determinen la viabilidad y los condicionantes de un posible negocio jurídico.

**ABSTRACT:** This paper presents an innovative proposal aimed at transforming the traditional Final Degree Projects in Law and Master's Degree in Legal Practice into a highly practical approach based on the resolution of real-world cases through the simulation of a complex Legal Due Diligence procedure. Students actively participate in all stages of the procedure, which culminates in the drafting of a legal report and its public defense before an Evaluation Committee. The proposed methodology encourages the development of essential skills such as teamwork, cross-disciplinary legal analysis, the application of practical abilities, the drafting of legal reports, and the refinement of public speaking skills. Throughout the semester, students participate in a simulated professional environment where they apply the knowledge acquired during their studies and face real-world challenges, such as identifying legal risks and formulating strategic recommendations that determine the feasibility and conditions of a potential legal transaction.

**PALABRAS CLAVE:** Due Diligence, Trabajo de Fin de Grado, Trabajo de Fin de Máster, Derecho y Abogacía

**KEYWORDS:** Due Diligence, Final Degree Project, Master's Final Project, Law and Legal Practice

## I. Planteamiento previo

Los estudios universitarios oficiales del Grado en Derecho y Máster Universitario en Abogacía concluyen con la preparación por parte de los alumnos de un Trabajo de Fin de Grado o Máster (en adelante, TFG y TFM, respectivamente) y posterior defensa en pública audiencia ante una Comisión Evaluadora.

Según la normativa vigente, el TFG del Grado en Derecho debe tener entre 6 y 24 créditos. Este trabajo constituye una exigencia indispensable para la obtención del título oficial de Grado, siendo obligatorio para todos los estudiantes. Su principal objetivo es que los alumnos demuestren el dominio, la integración y aplicación de conocimientos, competencias y habilidades definitorias del título oficial de Grado que aspiran a conseguir<sup>1</sup>.

Por su parte, para la obtención de un título oficial de Máster Universitario también es requisito *sine qua non* superar un TFM, que podrá contar con un mínimo de 6 créditos ECTS y un máximo de 30, cuya finalidad es la de comprobar el nivel de dominio de los conocimientos, competencias y habilidades que ha alcanzado el o la estudiante<sup>2</sup>.

Tanto el TFG como el TFM deben ser defendidos en acto público, siguiendo la normativa que a tal efecto establezca la universidad o centro universitario correspondiente<sup>3</sup>.

1 Artículo 14.6 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (en adelante, RD 822/2021).

2 Artículo 17.4 del RD 822/2021.

3 Artículos 14.6 y 17.4 del RD 822/2021, respectivamente para el TFG y TFM.

En la mayoría de las universidades españolas estos trabajos consisten, básicamente, en la realización de un proyecto académico en forma de trabajo monográfico de investigación sobre un ámbito de conocimiento adscrito a un Departamento o Área de conocimiento específica. Aunque estos trabajos no requieren la misma profundidad ni extensión que una Tesis Doctoral, pueden constituir una primera experiencia para aquellos estudiantes que deseen abordar estos retos académicos en un futuro próximo<sup>4</sup>. Por lo general, la profundidad y extensión de un TFM suele ser superior a la de un TFG, aunque esta regla no se cumple en todos los casos y depende de las exigencias del tutor que se asigne.

Los Departamentos o Áreas de especialidad suelen establecer líneas específicas de TFG y TFM y adscribir a profesores para que tutoricen a los estudiantes en sus trabajos de investigación. Por lo general, los estudiantes tienen libertad para elegir la temática de investigación, siempre que encaje dentro de las líneas de investigación y el tutor lo acepte<sup>5</sup>. Estas líneas, en su mayoría, son bastante flexibles y permiten abordar cualquier temática jurídica relacionada con la materia de conocimiento del Departamento o Área correspondiente.

En otras ocasiones, los temas de estos trabajos de investigación ya vienen preestablecidos en un listado cerrado, existiendo poco margen para su alteración o innovación por parte de los estudiantes. En muchas universidades o centros universitarios, el trabajo final debe depositarse junto con una memoria, que primero evaluará o informará el tutor del trabajo y, posteriormente, los estudiantes tienen que defender frente a una Comisión Evaluadora en un acto público, integrada por un número determinado de profesores con conocimiento en dicha materia o especialidad.

Por el contrario, algunas universidades o centros universitarios han decidido optar por métodos más innovadores en el desarrollo y evaluación de los TFG y TFM. Por ejemplo, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla ha implantado en el Grado en Derecho un enfoque basado en «Áreas de Desarrollo Profesional», que incluye la resolución y posterior defensa ante una Comisión Evaluadora de un caso práctico complejo. Este caso práctico abarca las principales áreas de conocimiento del Grado en Derecho y permite que los estudiantes puedan aplicar de forma directa todos los conocimientos y capacidades adquiridas a lo largo de su formación universitaria<sup>6</sup>.

---

4 Es cierto que en los últimos años muchas universidades están modificando los TFM para hacerlo más dinámico y práctico, como está ocurriendo en muchos Máster oficiales de acceso a la Abogacía.

5 Sobre este método puede verse a María Remedios **ZAMORA ROSELLÓ**, «El trabajo fin de grado en Derecho: una experiencia de innovación docente e investigadora» en *Actas del XI Coloquio Hispano-Portugués de Derecho Administrativo*, obra colectiva, coordinadores Ricardo **RIVERO ORTEGA** y Juan José **RASTROLLO SUÁREZ**, Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca, 2014, págs. 331-340. También puede verse a David **PARRA GÓMEZ**, «La asignatura TFG en el Grado en Derecho a debate» en *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, obra colectiva, director Carlos María **LÓPEZ ESPADAFOR**, Ed. Dykinson, Madrid, 2023, págs. 387-404.

6 A este respecto, puede consultarse la Normativa reguladora de las asignaturas Prácticas Externas y Trabajos Fin de Grado de las titulaciones oficiales de Grado de la Facultad de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, que aprobó la Junta de Centro de la Facultad de

Otro ejemplo de enfoque más práctico es el de la Universidad Loyola Andalucía, que desde el año 2020, en colaboración con el despacho de abogados Cuatrecasas, puso en marcha un sistema multidisciplinar en el Grado en Derecho en torno a la resolución de casos prácticos reales del propio despacho profesional<sup>7</sup>. Los estudiantes tenían que defender su trabajo ante los propios profesionales del despacho de abogados que habían intervenido en el mismo. Sin embargo, este enfoque práctico todavía no se ha implantado en su Máster Universitario en Abogacía, donde se sigue exigiendo la preparación y posterior defensa en acto público de un tema monográfico, eso sí, exigiéndose a los alumnos desarrollar también una perspectiva práctica que complementa la parte teórica del trabajo de investigación.

La propuesta de TFG o TFM que se expone en estas líneas difiere sustancialmente del primer modelo expuesto y se aproxima más a este segundo, en tanto que se articula sobre la resolución y defensa por parte de los alumnos de un caso práctico real que abarca las principales áreas de conocimiento del Grado en Derecho o Máster Universitario en Abogacía. La singularidad de este método radica en que los alumnos no tienen que resolver únicamente un caso práctico complejo y real, sino que tienen que simular su participación desde el inicio en un proceso complejo de *Legal Due Diligence*.

En este punto puede que os estéis preguntando ¿qué tiene de especial una *Due Diligence*? Aunque lo veremos más adelante, este procedimiento no solo implica resolver desde un punto de vista jurídico un caso práctico, sino que constituye un ejercicio muy completo en el que los alumnos tienen que poner en prácticas otras habilidades que deberían haber adquirido en sus estudios del Grado en Derecho o Máster Universitario en Abogacía.

En este procedimiento, los estudiantes se enfrentan a la compleja tarea de investigar, interpretar y evaluar documentación e información relacionada con una compleja transacción o empresa (por ejemplo, compraventa de grandes bolsas de suelo sin desarrollar urbanísticamente, hoteles, edificios residenciales para su transformación en apartamentos turísticos, centros comerciales o empresas de sectores estratégicos como la defensa, portuario, aeroportuario, alimentación, minería, energías renovables, etc.). Esto les exige aplicar, de manera multidisciplinar, conocimientos adquiridos en todas las áreas del Derecho, como Derecho Mercantil, Administrativo, Laboral, Financiero y Tributario, entre otras.

Además, la defensa final del trabajo en un acto público ante una Comisión Evaluadora no se limita a una simple exposición teórico-práctica del caso práctico; los alumnos tienen que concluir si el negocio debe o no acometerse y bajo qué condicionantes. Este enfoque, por tanto, prepara a los estudiantes para escenarios reales en el mundo jurídico y les proporciona habilidades prácticas clave para su desarrollo profesional.

---

Derecho en su sesión celebrada el 14 de noviembre de 2019, y que ha sido modificada en las sesiones de 14 de enero y 6 de julio de 2021.

7 Para más información puede consultarse el siguiente enlace: <https://www.uloyola.es/blog/grados/universidad-loyola-y-cuatrecasas-lanzan-el-legal-encounter-loyola-un-novedoso-trabajo-fin-de-grado-multidisciplinar> (Último acceso el 11 de junio de 2025).

## II. Aspectos generales de una *legal due diligence*

Antes de detallar la metodología docente que se propone en este trabajo, es necesario exponer unas líneas generales sobre qué es una *Legal Due Diligence*, cuál es su finalidad y dónde radica su importancia práctica.

El concepto «*Due Diligence*» y más en particular «*Legal Due Diligence*» son términos ingleses (concretamente norteamericanos) y comunes en el ámbito del Derecho Mercantil y las transacciones internacionales, con el que los estudiantes de Derecho o Máster Universitario en Abogacía de las universidades españolas no suelen estar muy familiarizados. No debe confundirse con otras figuras afines, como por ejemplo una valoración de una compañía o una auditoría de cuentas.

Existen multitud de definiciones al respecto sobre el término «*Legal Due Diligence*»<sup>8</sup>. En síntesis, podemos afirmar que es un proceso o evaluación mediante la cual se analiza, investiga e interpreta, por parte de expertos profesionales, la situación jurídica de una compañía o activo, según el alcance pactado entre el posible comprador y vendedor.

Su finalidad es identificar y evaluar riesgos legales, contingencias actuales y potenciales que puedan afectar o imposibilitar la transacción en los términos inicialmente previstos. La *Due Diligence* tiene un reflejo en la negociación del posterior contrato de compraventa que se vaya a acometer entre comprador y vendedor, especialmente en lo que respecta a las manifestaciones y garantías que se van a incluir.

Lo relevante de una *Legal Due Diligence* es la obligación del vendedor de actuar con buena fe en la etapa precontractual, facilitando al potencial comprador documentación e información precisa sobre determinadas cuestiones del objeto del futuro negocio jurídico<sup>9</sup>.

Existen distintos tipos y clasificaciones de revisiones legales<sup>10</sup>. En virtud del tipo de transacción y objetivos perseguidos, podemos distinguir entre *Due Diligence* de activos

8 Algunos trabajos más detallados sobre una *Due Diligence Legal* son los siguientes: Tomás José ACOSTA ÁLVAREZ, «La due diligence legal previa a la adquisición de empresa» en *Manual de fusiones y adquisiciones de empresas*, obra colectiva, coordinadores Martín JORDANO LUNA y Rafael SEBASTIÁN QUETGLAS, Ed. Wolters Kluwer; Francisco José VINACHES y Marcos JIMÉNEZ DE PARGA «Due Diligence desde una perspectiva legal» en *Revista de contabilidad y dirección*, n.º 34, 2022, págs. 97-110. También puede verse a María Isabel TEJADA ÁLVAREZ, Teresa TOKUSHIMA YASUMOTO y otros autores «La Due Diligence legal» en *THEMIS: Revista de Derecho*, n.º 59, 2011, págs. 213-227 Asimismo, puede verse a Jorge FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, «La importancia de una buena «Due Diligence» en la compraventa de empresas» en *Actualidad jurídica Aranzadi*, núm. 991, 2022.

9 Luis HERNANDO CEBRÍA, «La incidencia de la Legal Due Diligence («revisión legal») en la contratación mercantil contemporánea» en *Revista de derecho mercantil*, n.º 260, 2006, págs. 603-640.

10 Existen distintas tipologías de *Due Diligence*, lo que determina la cualificación profesional de los sujetos que intervienen en el proceso de evaluación: revisión técnica (*Technical Due Diligence*),

(bolsas de suelo, hoteles, centros comerciales, etc.) y de acciones o participaciones sociales de una empresa. Asimismo, estas revisiones pueden clasificarse por materia (*Due Diligence* inmobiliaria, corporativa, financiera, etc.) o por su extensión (completa, parcial, limitada a materias concretas, etc.). La tipología de *Due Diligence* también determina la forma en que se adquiere el negocio, como la transferencia de acciones o participaciones sociales (*share deal*), de activos y pasivos (*asset deal*), operaciones societarias (inversión o financiación), etc.

El procedimiento habitual de *Legal Due Diligence* suele comenzar con un encargo profesional entre el experto y el comprador (*Buyer Due Diligence*) o el vendedor (*Vendor Due Diligence*), en el cual se delimitan los aspectos que serán objeto de análisis en el procedimiento de *Legal Due Diligence*.

Posteriormente, se inicia el procedimiento de evaluación del activo o empresa por el experto o expertos. Este procedimiento consta de diversas fases bien diferenciadas cuya dificultad varía en función de la complejidad estructural y operativa del negocio<sup>11</sup>. El resultado de todo el procedimiento concluye con un informe jurídico. Este informe es clave, ya que será utilizado por quien ha encargado la evaluación para sentar las bases de la futura negociación y fijar sus términos y condiciones, que tendrán un impacto directo en el contrato de compraventa que se suscriba en el futuro.

En síntesis, un procedimiento de *Legal Due Diligence* consta de las siguientes fases: (i) solicitud de información y documentación o *checklist*, junto con la recopilación de información y documentación pública; (ii) revisión exhaustiva de toda la información y documentación junto con rondas de preguntas y respuestas o *question and answer (Q&A)*; (iii) redacción del informe legal de *Due Diligence*; y (iv) entrega y explicación del informe definitivo al cliente, que suele ser el comprador.

La parte más relevante de este proceso es la elaboración de un informe jurídico final, que debe integrar un análisis jurídico transversal del objeto del posible y futuro negocio, incluyendo el resultado del examen de múltiples documentos e informaciones facilitadas y obtenidas durante todo el procedimiento de *Legal Due Diligence*. En dicho informe es indispensable identificar las normas jurídicas aplicables, todos los riesgos legales detectados, así como proponer soluciones que mitiguen esos riesgos. Estas recomendaciones pueden abarcar desde desaconsejar la celebración del negocio jurídico hasta optar por su realización bajo determinadas cautelas o condiciones.

Mediante un procedimiento de *Legal Due Diligence* se busca complementar la toma de decisiones del comprador, proporcionando información jurídica detallada sobre el objeto del negocio y el marco regulatorio existente. El experto o expertos que intervienen no solo trasladan información objetiva, sino que también ofrecen una serie de recomendaciones estratégicas, como desaconsejar el negocio en caso de una contingencia grave o *red flag*,

---

revisión financiera y comercial (*Business and Financial Due Diligence*), revisión legal (*Legal Due Diligence*), etc.

11 La práctica habitual es asesorar al comprador y no al vendedor, que suele ser algo excepcional. Normalmente, el vendedor contrata los servicios de un experto para evaluar un negocio y prestarle asesoramiento jurídico durante todo el procedimiento de *Due Diligence* y posterior contrato.

proponer ajustes en el precio que viabilicen la transacción o exigir la incorporación en los futuros contratos de una serie de manifestaciones y garantías. Con la información obtenida, el comprador no solo puede sentar unas bases para una negociación sólida, sino también reducir riesgos en su inversión.

En definitiva, la *Legal Due Diligence* se convierte en una herramienta preventiva esencial en la estructuración de negociaciones complejas, contribuyendo a proteger la inversión y optimizar las condiciones finales de la transacción (principalmente, la fijación del precio y las manifestaciones y garantías a incluir en un futuro contrato).

## III. Metodología docente

### 3.1. Planificación y dinámica del método docente

La puesta en práctica de este método docente exige una planificación docente detallada y muy cuidada, dada la importancia que tiene el TFG o TFM en los estudios de Grado en Derecho o Máster Universitario en Abogacía. En las siguientes líneas se ofrece unas pautas básicas y generales que propone este autor, que cada universidad o centro universitario, de optar por implantar este método, debe adecuar a su normativa específica de TFG o TFM. Debe advertirse que esta metodología docente nunca se ha puesto en práctica por quien suscribe estas líneas, por lo que no cabe descartar errores o posibles mejoras.

Como primera actuación, cada universidad o centro universitario deberá nombra a un número determinado de coordinadores de la asignatura de TFG o TFM, según el caso.

Con una adecuada antelación, los coordinadores procederán a la formación de equipos integrados por cuatro, cinco o seis alumnos, agrupando a todos los estudiantes que estén matriculados oficialmente en la asignatura de TFG o TFM del Grado en Derecho o Máster Universitario en Abogacía, según cada caso.

Seguidamente, los coordinadores deberán asignar un tutor académico a cada equipo, que será un profesor perteneciente a cualquier Departamento o Área de conocimiento de la Facultad de Derecho.

Los resultados de estas agrupaciones y asignaciones se publicarán en los cauces habilitados en la universidad o centro universitario a estos efectos, para el conocimiento general, transparente y anticipado de los interesados, y para que puedan presentar alegaciones, que en su caso serán valoradas por los coordinadores.

Una vez resuelto el periodo de alegaciones, y conformado los equipos con sus correspondientes tutores, se iniciarán unas clases introductorias en las primeras semanas del último cuatrimestre del Grado en Derecho o Máster Universitario en Abogacía que estarán a cargo de los coordinadores de la asignatura. Durante estas sesiones, se proporcionarán unas pautas generales a los alumnos y tutores sobre el método a seguir para aprobar la asignatura y se explicará en qué consiste el procedimiento de *Legal Due Diligence* que se va a seguir durante todo el cuatrimestre.

Una vez que hayan finalizado estas clases introductorias, los coordinadores procederán a asignar a cada equipo un caso práctico concreto sobre el que versará el procedimiento de *Legal Due Diligence*, que se encargará de explicar el tutor asignado a su equipo.

A continuación, comenzará formalmente el procedimiento de *Due Diligence*, que durará el tiempo que reste al cuatrimestre en el que se imparte la asignatura de TFG o TFM, según el caso. Cada fase del procedimiento debe establecerse y publicarse por los coordinadores en un calendario (solicitud de información y documentación o *checklist*, ronda de preguntas y respuestas o Q&A, redacción del informe jurídico y posterior defensa pública).

Como se ha dicho, cada equipo contará con la orientación y ayuda del tutor y deberán reunirse de manera presencial o virtual, al menos, en intervalos no superiores a dos semanas. El horario de las reuniones será fijado por el tutor, se procurará que sea de común acuerdo con los estudiantes. La finalidad principal de estas sesiones grupales será orientar y guiar a los equipos en cada etapa del procedimiento, resolver dudas, y realizar una evaluación progresiva de la implicación de cada miembro del equipo. Se recomienda que la asistencia sea obligatoria, siendo imprescindible en este caso cumplir con un porcentaje mínimo para poder obtener una calificación positiva en esta asignatura de TFG o TFM, según el caso.

Los coordinadores de la asignatura serán los encargados de: (i) responder a la solicitud de información y documentación relativa al *checklist* de todos los equipos y de entregar a estos la documentación e información que sea pertinente en cada momento; (ii) responder a las preguntas que formulen en el marco del Q&A; y (iii) constituir formalmente las Comisiones Evaluadoras, de la que no podrán ser miembros.

Una vez que terminen las primeras fases del procedimiento de *Due Diligence* será el turno de la redacción de informe jurídico definitivo de *Due Diligence*. Este será elaborado en un aula de la universidad o centro universitario con la presencia de los coordinadores de la asignatura, quienes supervisarán activamente el desarrollo de la prueba junto con otros profesores que apoyarán en esta tarea.

Durante la realización de este ejercicio, cada equipo dispondrá únicamente de un ordenador habilitado para la tarea, sin acceso a internet, aunque podrán utilizar los textos legales y jurisprudenciales —tanto en formato papel como electrónico— facilitados por los coordinadores en el lugar de celebración del examen. Este ejercicio contará para su desarrollo con un tiempo máximo orientativo de cinco horas.

La entrega definitiva o depósito formal del informe jurídico deberá realizarse en formato digital. Se recomienda que la entrega se produzca con una antelación mínima de dos semanas respecto a la fecha previamente fijada para su lectura y exposición ante la Comisión Evaluadora. Este plazo permitirá que los miembros designados de las Comisiones puedan revisar y analizar a fondo los informes presentados. Se procurará que todos los informes sigan un modelo estandarizado de *Legal Due Diligence* preestablecido, además de cumplir con unas normas mínimas de estilo que favorezcan la homogeneidad en la presentación del TFG o TFM, según cada caso.

Como complemento al informe jurídico, el tutor aportará un documento que detallará la asistencia, participación y rendimiento de los alumnos durante el periodo de clases.

Cabe advertir que los estudiantes no deberían tener acceso a este informe confidencial elaborado por el tutor.

Por último, los diferentes equipos estarán obligados a realizar una lectura y exposición final del caso práctico asignado ante la Comisión Evaluadora asignada en cada caso, que estará formada por profesores con distintos perfiles y especializaciones y que se realizará, en todo caso, en acto público. Se procurará que en dichas Comisiones predominen profesores asociados que posean experiencia en procesos de *Legal Due Diligence*.

Las instrucciones para la exposición podrán ser, entre otras, las siguientes:

- La exposición se realizará de manera presencial, salvo casos excepcionales plenamente justificados.
- El alumno que no comparezca en la exposición no podrá aprobar la asignatura, salvo en casos excepcionales donde se justifique adecuadamente y con la correspondiente aceptación de la Comisión Evaluadora (por ejemplo, certificado médico, causa de fuerza mayor, etc.). Esta ausencia no afectará al resto de miembros del equipo que sí hayan acudido al llamamiento.
- La intervención de todos los miembros del equipo será obligatoria.
- La exposición completa de cada equipo tendrá una duración máxima orientativa de treinta minutos distribuidos como sigue: cinco minutos para explicar el caso práctico, diez minutos para exponer el contenido del informe, diez minutos para detallar las conclusiones y recomendaciones del equipo, y diez minutos finales para responder a las preguntas formuladas por los miembros de la Comisión Evaluadora.
- Durante la exposición, deberá mantenerse una estructura organizada por áreas temáticas: Derecho Mercantil, Derecho Fiscal, Derecho Público y Regulatorio, Derecho Laboral y Seguridad Social, Litigación, Derecho Penal y otras áreas.
- Los alumnos podrán hacer uso de diapositivas para apoyar su exposición.
- Como exige la normativa de TFG y TFM, la exposición y defensa de este tiene que ser, necesariamente, en un acto público<sup>12</sup>.
- La exposición de cada equipo será grabada en vídeo y conservará durante unas semanas para posibles revisiones, reclamaciones sobre el proceso de evaluación o para mejorar aspectos detectados por el tutor durante la presentación.

Como puede observarse, esta metodología docente plantea enormes dificultades para los coordinadores, tutores y miembros de las Comisiones Evaluadoras. Entre ellas destacan, el número total de horas de dedicación de los profesores, que deben compatibilizar esta labor con las horas de docencia de otras asignaturas e investigación. Por ello, lo recomendable sería la asignación de un número de créditos suficientes que permita al profesorado un alto grado de implicación en la labor encomendada en este modelo de TFG o TFM, según el caso.

Otra dificultad que se estima es la fijación horas comunes para que puedan asistir a las distintas sesiones todos los alumnos matriculados en la asignatura de TFG o TFM y seguidamente los equipos con sus respectivos tutores, pues los estudiantes que se matriculan en esta asignatura suelen tener horarios dispares en función de las asignaturas que les resten, muchos ya están trabajando o preparando oposiciones, por lo que fijar horarios obligatorios no es una tarea sencilla ni exenta de riesgos.

---

12 Artículos 14.6 y 17.4 del RD 822/2021, respectivamente para el TFG y TFM.

### 3.2. Criterios de evaluación de los alumnos

Para evaluar el TFG o TFM del Grado en Derecho o Máster Universitario en Abogacía, los miembros de cada Comisión Evaluadora deberán aplicar criterios previamente establecidos en la normativa correspondiente que garanticen una valoración justa de los equipos en su conjunto y de los estudiantes individualmente considerados.

Considero que, entre estos criterios, deberían destacar, al menos, los siguientes:

- La adecuación del contenido del informe jurídico al supuesto práctico. Además, se valorará si las soluciones jurídicas propuestas son viables y están fundamentadas en el análisis legal adecuado.
- Se valorará la profundidad en cada una de las especialidades sobre las que tiene que pronunciarse el informe jurídico. También la aportación de perspectivas novedosas o enfoques originales en cada una de las especialidades del informe jurídico.
- Claridad, rigor y precisión en los razonamientos jurídicos y recomendaciones del informe que presenten. Esto incluye evaluar la profundidad del análisis jurídico realizado, la coherencia de las conclusiones obtenidas, la capacidad para identificar riesgos legales y proponer soluciones y su capacidad de transmitir conceptos complejos de manera comprensible.
- Claridad expositiva y argumental en la oratoria en el acto público, destacando el manejo correcto de la terminología jurídica y el lenguaje (incluido las construcciones sintácticas y gramaticales). Se prestará especial atención a la estructura del discurso, la calidad de la argumentación y la habilidad del estudiante para comunicar sus ideas de forma eficaz y profesional.
- También se valorará el uso de ejemplos y evidencias que respalden sus argumentos jurídicos, tanto en el propio informe jurídico como en su defensa oral ante la Comisión Evaluadora.
- Los estudiantes deben estar abiertos al debate. Por ello, se valorará la solidez en las respuestas ofrecidas a las preguntas que plantee la Comisión Evaluadora, demostrando una comprensión integral del caso práctico y una capacidad crítica para abordar posibles objeciones o escenarios alternativos planteados por los evaluadores.

Por último, es importante que se faculte a las Comisiones Evaluadoras para adoptar las medidas oportunas que permitan el correcto desarrollo de la exposición y a los coordinadores durante las fases previas a la exposición oral. En cualquier caso, lo más recomendable es que cada universidad o centro universitario apruebe una normativa específica en materia de evaluación de TFG y TFM, donde todas estas pautas consten suficientemente reguladas. Dicha normativa debería incluir un procedimiento transparente para tramitar las reclamaciones que los estudiantes puedan presentar en caso de disconformidad con la calificación otorgada. Además, sería conveniente establecer pautas mínimas para la concesión de calificaciones como «Matrícula de Honor» o «Suspense», asegurando que estos extremos se basen en criterios objetivos y que no solo se tenga en cuenta la exposición oral.

En definitiva, la evaluación del TFG o TFM debe ser un proceso estructurado, transparente y riguroso que permita valorar no solo los conocimientos jurídicos, sino también otras habilidades puestas en práctica durante todo el procedimiento de *Legal Due Diligence*.

### 3.3. Alumnos con necesidades especiales

Aunque este proceso de enseñanza y aprendizaje se orienta al grupo de estudiantes en su conjunto, sin atender inicialmente las particularidades de algunos estudiantes con necesidades especiales, es fundamental que el tutor del equipo y los coordinadores de la asignatura TFG o TFM identifiquen estos casos e integren a estos alumnos en la dinámica de trabajo grupal, reconociendo la diversidad presente.

En caso de ser necesario, los docentes implicados en cada fase del procedimiento de *Due Diligence* deberán adaptar la metodología tanto como sea requerido, con el objetivo de garantizar la inclusión y participación efectiva de cualquier estudiante que presente necesidades específicas.

## IV. Desarrollo de habilidades

El método docente expuesto en este trabajo promueve, especialmente, el desarrollo de determinadas habilidades en los estudiantes de último curso del Grado en Derecho o del Máster Universitario en Abogacía. Se parte de la simulación de un entorno profesional real, en el que los estudiantes deben organizarse en equipos y abordar de manera conjunta todo un procedimiento de *Due Diligence*. Esta prueba concluye con la elaboración de un informe jurídico y su posterior defensa oral ante una Comisión Evaluadora.

Expresado en términos sencillos, esta metodología docente destaca por (i) simular un entorno complejo y real, (ii) el necesario trabajo en equipo, (iii) el análisis de mucha documentación e información jurídica en muy poco tiempo y la preparación de un informe jurídico en escasas horas y (iv) su posterior defensa oral ante una Comisión Evaluadora conformada por profesores expertos en la materia.

Como punto de partida, los estudiantes conformarán equipos de trabajo integrados por cuatro, cinco o seis alumnos, según la composición más efectiva que permita asignar roles claros dentro del grupo. Esto implica que cada miembro debe coordinarse y asumir una responsabilidad conjunta que permita alcanzar un objetivo común: superar la asignatura de TFG o TFM, dependiendo del programa cursado.

Entre ellos, deberán designar a un portavoz, que será la persona encargada de cohesionar al equipo, generar y mantener un buen clima de trabajo, organizar y repartir las tareas dentro del grupo y tomar las decisiones cuando no exista un consenso entre los demás miembros. Este portavoz, además, será responsable de relacionarse con los portavoces de otros equipos y de trasladar al tutor o coordinadores de la asignatura las sugerencias, incidencias o quejas que pudieran surgir durante el desarrollo del proyecto.

Los estudiantes, y particularmente cada equipo, deben enfrentarse a un complejo procedimiento de *Due Diligence*. Dicho procedimiento puede incluir el análisis de contratos, licencias, documentación fiscal o laboral y, por supuesto, la normativa aplicable. Los alumnos tendrán que analizar en muy poco tiempo una multitud de documentación e información, formular preguntas y analizar las respuestas obtenidas, examinar detenidamente un

sector de actividad y su regulación y determinar si existen riesgos y contingencias legales en un determinado negocio jurídico. Además, deben aconsejar si este negocio debe o no acometerse y proponer las condiciones que podrían mitigar los riesgos asociados desde un enfoque preventivo y estratégico. Asimismo, se exige que el análisis sea exhaustivo y coordinado entre todos los miembros del equipo, abarcando todas las áreas del Derecho. Por ejemplo, puede ocurrir que la operación propuesta no presente riesgos desde un punto de vista regulatorio-administrativo, pero fiscal o laboralmente sea inviable.

Los equipos deberán redactar un informe de *Due Diligence* en un tiempo determinado. Este informe jurídico debe contemplar de forma clara y precisa los riesgos y contingencias detectados y su tratamiento jurídico. Además, debe incluir recomendaciones específicas y las contingencias que deben tomarse en cuenta en la negociación del futuro contrato. El enfoque técnico sobre cada área del Derecho tratado es clave para garantizar que el documento cumpla con estándares de calidad jurídica esperados.

Para facilitar esta tarea, el tutor tendrá que enseñar a los estudiantes unas pautas básicas sobre la redacción de textos jurídicos que les permita afrontar con éxito esta prueba. A título ejemplificativo, las pautas generales que se proponen son las siguientes:

- Los textos jurídicos deben ser claros, precisos y concisos. La estética debe quedar en un segundo plano. Para que un texto cumpla con estos requisitos, es necesario planificar cuidadosamente el escrito y usar términos, estructuras, oraciones y párrafos adecuados, evitando aquellos excesivamente largos y complejos. Es oportuno recordar la célebre afirmación del profesor OLIVENCIA RUIZ, que afirmó, con su acostumbrada excelencia y claridad, que un jurista debe ser muy claro y preciso en sus escritos jurídicos, pues con sus escritos no persigue la creación de la belleza, sino el establecimiento de contenidos que puedan generar consecuencias jurídicas fundamentales<sup>13</sup>.
- En los escritos jurídicos y, particularmente, en el informe jurídico, es esencial distinguir claramente los hechos de los fundamentos jurídicos. El resultado del análisis jurídico debe plasmarse en unas conclusiones breves, pero bien fundamentadas.
- El propósito principal de todos los escritos jurídicos es argumentar para convencer. El alumno no debe limitarse a citar o extractar un artículo o jurisprudencia, sino que tiene que elaborar razonamientos sólidos y estructurados para dar respuesta a su caso concreto.
- El texto debe adecuarse al perfil y sensibilidad del destinatario; por ello, evitar registros coloquiales, opiniones políticas o discursos ofensivos es imprescindible. El jurista debe ser estrictamente riguroso y respetuoso en cada línea escrita.
- Los textos deben ser impecables desde el punto de vista ortográfico, utilizando correctamente los signos auxiliares de escritura, mayúsculas y acentuación.
- La selección lingüística debe ser cuidadosa: utilizar la palabra adecuada para cada concepto es fundamental; por ejemplo, utilizar términos comunes para ideas generales y terminología más técnica cuando se traten aspectos especializados dentro del lenguaje jurídico.
- Es importante cuidar la presentación externa del documento. Aspectos como el interlineado, el sangrado, el espaciado, la alineación, el tipo de fuente, el uso de

13 Manuel OLIVENCIA RUIZ, «Letras y Letrados: discurso de ingreso», *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras: Minervae Baeticae*, núm. 11, 1983.

mayúsculas, resaltados, subrayados y las notas al pie deben ser uniformes y coherentes en todo el texto.

Finalmente, esta metodología se complementa y cierra con una prueba oral: la defensa del informe jurídico frente a una Comisión Evaluadora en acto público.

Como recuerda el profesor **GARCÍA MARTÍN**, la oratoria es una herramienta indispensable para cualquier jurista, pues estos tienen que transmitir información, ideas, juicios, razonamientos, problemas y soluciones de manera clara y precisa. En este contexto, la capacidad de comunicación se convierte en una ventaja decisiva<sup>14</sup>.

El tutor también debe trasladar a los estudiantes unas pautas generales para que la defensa del informe jurídico ante la Comisión Evaluadora sea exitosa y rigurosa. A estos efectos, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- El discurso debe presentarse con una estructura sólida y lógica que permita seguir los argumentos expuestos sin dificultad.
- Resumir el caso práctico, las normas legales aplicadas y los puntos principales controvertidos.
- Utilizar lenguaje técnico adecuado y preciso, evitando expresiones ambiguas o coloquiales.
- Mantener un tono respetuoso y profesional en todo momento, evitando confrontaciones innecesarias.
- Reiterar el mensaje clave que se desea transmitir.
- Mantener el contacto visual y un lenguaje corporal asertivo con los miembros de la Comisión Evaluadora para captar y mantener la atención de estos.
- Utilizar material complementario, como presentaciones visuales, si ayuda a aclarar ideas principales o conceptos fundamentales.
- No exceder el tiempo asignado.

Este método docente arroja un enfoque integral, que no solo busca el perfeccionamiento técnico-jurídico, sino también el desarrollo de habilidades comunicativas necesarias para el ejercicio profesional del Derecho. Se propone reforzar las habilidades comunicativas de los estudiantes y su capacidad de argumentación y convencimiento, asegurándose de que dichos alumnos sean capaces de integrar competencias teóricas y prácticas.

Los estudiantes tienen que resolver el caso práctico que se les presenta y, especialmente, deben ser capaces de transmitir a la Comisión Evaluadora sus razonamientos jurídicos y soluciones concretas al problema analizado. Además, deben hacerlo mediante una exposición oral clara, precisa y argumentada. La eficiencia con la que se transmita la solución jurídica dependerá del conocimiento previo, la preparación y la capacidad del alumno para abordar la problemática asignada desde un enfoque crítico y fundamentado.

---

14 Lidia **GARCÍA MARTÍN**, «El pensamiento crítico y la oratoria: propuesta desde el Derecho Administrativo», en *Innovación docente en la Universidad de León*, obra colectiva, coordinadores Mercedes López Aguado, Miriam Fernández Álvarez y Alicia Ponce Rodríguez, Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, León, 2024, págs. 253-259.

La respuesta necesariamente tiene que estar contextualizada, y por ello se exigirá a los estudiantes un conocimiento mínimo del sector o rama de actividad en la que se encuadra el caso práctico asignado.

Por su parte, la Comisión Evaluadora procurará que sean los estudiantes quienes resuelvan las complejidades derivadas de cada caso práctico, fomentando el debate jurídico y el intercambio de distintas interpretaciones legales, con la finalidad de alcanzar una solución más adecuada para el contexto específico del asunto tratado.

## V. Objetivos perseguidos

Con esta propuesta docente, alternativa a los clásicos TFG o TFM, se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Desarrollar las habilidades comunicativas y argumentativas de los alumnos, potenciando su capacidad para expresar y defender sus ideas ante una Comisión Evaluadora formada por expertos en la materia.
- Evitar el uso indiscriminado de aplicaciones de inteligencia artificial (p.e. ChatGPT) en la elaboración de los TFG o TFM; una práctica que está en auge y con la que las universidades y centros universitarios tienen que aprender a convivir. Este modelo propone que los estudiantes sean los principales autores de sus trabajos gracias a una tutorización constante por parte del profesor y su posterior evaluación por parte de una Comisión Evaluadora de expertos. Este enfoque garantiza que el aprendizaje sea auténtico, crítico y profundo, poniendo énfasis en la aplicación directa y transversal de todos sus conocimientos.
- Proponer un método de aprendizaje práctico y real, que convierta la asignatura TFG o, en su caso, TFM en una experiencia enriquecedora y dinámica para los propios estudiantes.
- Acercar a los estudiantes a nuevas perspectivas prácticas del Derecho muy desconocidas para ellos. Esta metodología introduce a los alumnos en prácticas modernas, reales e internacionales dentro de la abogacía de los negocios.
- Aumentar la motivación y compromiso del alumnado hacia el TFG o TFM, según el caso. La incorporación de procesos prácticos, junto con simulaciones reales, logra captar el interés de los estudiantes en mayor medida que los modelos tradicionales de trabajos monográficos de investigación.
- Mejorar la capacidad de trabajo en equipo mediante la resolución de un caso práctico complejo. Esta metodología fomenta la comunicación efectiva, la colaboración y la capacidad organizativa; habilidades esenciales en el desempeño profesional en contextos como despachos de abogados, asesorías jurídicas o empresas.
- Potenciar la interacción entre profesor y alumnos, así como entre estudiantes, generando una atmósfera participativa y colaborativa.
- Afianzar los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de los estudios del Grado en Derecho o, en su caso, Máster Universitario en Abogacía. Los estudiantes no solo consolidan conocimientos adquiridos en materias como Derecho Mercantil, Administrativo, Financiero, Tributario o Laboral, sino que también aprenden a integrarlos de manera práctica en un contexto multidisciplinar. Esto fortalece su comprensión global del Derecho, preparándolos para abordar problemas complejos mediante la búsqueda de soluciones eficaces para sus futuros clientes.

- Mejorar la redacción de textos legales mediante la elaboración de un complejo informe de *Legal Due Diligence* y su capacidad de oratoria y uso del lenguaje jurídico.
- Desarrollar capacidades críticas a través de la evaluación de riesgos legales y la formulación de propuestas de soluciones jurídicas concretas y recomendaciones. La metodología de una *Legal Due Diligence* obliga a los alumnos a analizar casos complejos, identificar problemas legales potenciales y actuales, desarrollar soluciones innovadoras para mitigar los riesgos detectados y proponer estrategias de negociación. Esto les permite adquirir un pensamiento jurídico analítico, crítico y propositivo.

## VI. Conclusiones

Como se ha expuesto, existe una variedad de modelos de TFG o TFM para el Grado en Derecho y Máster Universitario en Abogacía, con enfoques diversos, que responden a las necesidades formativas de los estudiantes y que se ajustan a la normativa vigente.

Esta propuesta tiene como objetivo transformar el tradicional TFG y TFM en una experiencia interdisciplinar y eminentemente práctica. Inspirado en modelos exitosos implementados en estudios de Grado en Derecho en instituciones como la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla o la Universidad Loyola Andalucía, esta propuesta refleja cómo la integración de simulaciones prácticas y metodologías innovadoras puede impactar significativamente en la formación de los futuros profesionales del Derecho.

En este trabajo, se aboga por un modelo innovador y calidad, que no solo permita a los estudiantes demostrar conocimientos teóricos en el ámbito jurídico, sino también aplicar habilidades y competencias prácticas adquiridas durante su formación universitaria. Este enfoque pone especial énfasis en la interdisciplinariedad de las distintas áreas de conocimiento jurídico y en la formación práctica, llevando a los alumnos hacia escenarios reales que reflejen la complejidad inherente a las profesiones jurídicas.

La metodología propuesta, basada en la simulación de un procedimiento de *Legal Due Diligence*, brinda a los estudiantes del Grado en Derecho o del Máster Universitario en Abogacía la oportunidad de experimentar de manera directa cómo se desarrollan estas prácticas dentro de despachos de abogados, asesorías jurídicas y departamentos legales de grandes empresas.

Este modelo promueve un aprendizaje orientado al análisis, la investigación y la resolución de problemas legales complejos que requieren no solo conocimientos técnico-jurídicos, sino también la puesta en práctica de habilidades estratégicas. Asimismo, este método facilita la integración de los conocimientos adquiridos en las distintas áreas del Derecho, fomentando un análisis multidisciplinar, que permita a los estudiantes adquirir una visión global del caso práctico.

Además, esta metodología innovadora acerca a los alumnos a las tendencias modernas e internacionales de la práctica jurídica. La simulación de procedimientos reales no solo les otorga competencias técnicas, sino también confianza para enfrentar desafíos reales con autonomía y rigor.

Por último, la implementación de este modelo también constituye una oportunidad para las universidades y centros universitarios de reforzar su oferta académica, adoptando metodologías de enseñanza vanguardistas que combinen calidad e innovación. Posicionarse como referentes en la formación jurídica permite a estas instituciones satisfacer las crecientes demandas, atraer alumnos y consolidar su prestigio.

## VII. Bibliografía

- ACOSTA ÁLVAREZ**, Tomás José, «La due diligence legal previa a la adquisición de empresa» en *Manual de fusiones y adquisiciones de empresas*, obra colectiva, coordinadores Martín JORDANO LUNA y Rafael SEBASTIÁN QUETGLAS, Ed. Wolters Kluwer, Madrid, 2016, págs. 65-98.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ**, Jorge, «La importancia de una buena "Due Diligence" en la compraventa de empresas» en *Actualidad jurídica Aranzadi*, núm. 991, 2022.
- GARCÍA MARTÍN**, Lidia «El pensamiento crítico y la oratoria: propuesta desde el Derecho Administrativo», en *Innovación docente en la Universidad de León*, obra colectiva, coordinadores Mercedes LÓPEZ AGUADO, Miriam FERNÁNDEZ ÁLVAREZ y Alicia PONCE RODRÍGUEZ, Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, León, 2024, págs. 253-259.
- HERNANDO CEBRÍA**, Luis, «La incidencia de la Legal Due Diligence ("revisión legal") en la contratación mercantil contemporánea» en *Revista de derecho mercantil*, n.º 260, 2006, págs. 603-640.
- OLIVENCIA RUIZ**, Manuel «Letras y Letrados: discurso de ingreso», *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras: Minervae Baeticae*, núm. 11, 1983.
- PARRA GÓMEZ**, David, «La asignatura TFG en el Grado en Derecho a debate» en *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, obra colectiva, director Carlos María LÓPEZ ESPADAFOR, Ed. Dykinson, Madrid, 2023, págs. 387-404.
- VINACHES**, Francisco José y **JIMÉNEZ DE PARGA**, Marcos «Due Diligence desde una perspectiva legal» en *Revista de contabilidad y dirección*, n.º 34, 2022, págs. 97-110.
- TEJADA ÁLVAREZ**, María Isabel, TOKUSHIMA YASUMOTO, Teresa y otros autores «La Due Diligence legal» en *THEMIS: Revista de Derecho*, n.º 59, 2011, págs. 213-227.
- ZAMORA ROSELLÓ**, María Remedios, «El trabajo fin de grado en Derecho: una experiencia de innovación docente e investigadora» en *Actas del XI Coloquio Hispano-Portugués de Derecho Administrativo*, obra colectiva, coordinadores Ricardo RIVERO ORTEGA y Juan José RASTROLLO SUÁREZ, Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca, 2014, págs. 331-340.

# La evaluación online de las asignaturas de Derecho Procesal Civil I y II en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y los menores

Online assesment regarding Civil Procedural Law I  
and Civil Procedural Law II subjects at the University  
Oberta de Catalunya (UOC) and the menores

**Miguel Puntiverio Codes**

Gestor Procesal y Administrativo  
Investigador de la Universidad de Sevilla  
mpuntiverio@us.es

## **SUMARIO:**

I. Introducción

II. El papel de la Universitat Oberta de Catalunya como institución de enseñanza universitaria online. Especial referencia al Grado de Derecho

III. La evaluación virtual de las asignaturas de derecho procesal civil del grado de derecho en la UOC

3.1. Evaluación continuada. Las pruebas de síntesis (PS) y el examen final (EX)

3.2. Comparación de la metodología de evaluación del estudio de casos con las asignaturas de derecho procesal civil de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

IV. La importancia de los menores en la especialización del jurista

4.1. El papel de los menores en la formación del jurista

4.2. Propuestas de mejora

V. Conclusiones

VI. Bibliografía

**RESUMEN:** La Universitat Oberta de Catalunya (en adelante, UOC) se ha consolidado como una de las mejores universidades de enseñanza online en el panorama nacional. Abordaremos cómo se evalúa la docencia en las asignaturas de derecho procesal civil uno y derecho procesal civil dos en las que destacan el aprendizaje continuo y dinámico mediante las pruebas de evaluación continua o PECS que pesan un 60 % de la nota final de la asignatura. Ello, junto con la prueba de síntesis o PS cuyo valor es el 40 % de la

nota final de la asignatura, garantiza al alumno una asunción de los conocimientos adecuados para desempeñarse posteriormente como jurista en cualquier profesión jurídica, ya sea juez, fiscal, funcionario de los cuerpos generales de justicia, entre otras. Aparte de esta novedosa metodología formativa en la que se refuerza las dotes investigadoras del alumno mediante el uso de buscadores jurídicos especializados, la UOC incorpora entre sus asignaturas la especialización mediante menores consistentes en paquetes de asignaturas de otros grados distintos a los de derecho para completar la formación del alumnado.

**ABSTRACT:** The University Oberta de Catalunya has been positioned as one of the best online education institutions in our country. The evaluation model regarding to Civil Procedural Law one and Civil Procedural Law two will be addressed. In these subjects the learning process is evaluated through continuous assessment tests (named PECS) that consist of 60 % of the final grade and the final test (named PS) that weights 40 % of the final grade. These provide students appropriate knowledge for become a jurist in the near future, i.e. judge, prosecutor, judicial officer. Besides this innovative learning method that engage research skills of students through legal databases, Minors are an essential way of learning. These are subjects from other degrees, apart from the degree in law, which completes the training of the students.

**PALABRAS CLAVE:** Docencia online, derecho procesal civil, evaluación continua, prueba de síntesis, estudio de casos, especialización jurídica.

**KEYWORDS:** Online learning, civil procedural law, continuous assessment, final test, case study, legal specialisation.

## I. Introducción

Ante el incesante número de instituciones de enseñanza superior presentes en España, cabe destacar que cada vez está experimentando un mayor auge el modelo de formación no presencial por el que el alumno lleva a cabo un aprendizaje autónomo y está en pleno contacto con el profesor responsable de cada asignatura. Esto ahorra tiempo en el desplazamiento a las distintas aulas y supone dedicar y optimizar eficazmente las tareas diarias de cada alumno y compaginar su estudio con su vida personal, laboral y familiar.

Dentro de este contexto, una de las mejores universidades pioneras en conseguir una formación totalmente online sin sede física —más allá de sus diferentes delegaciones para trámites administrativos como retirar el título de graduado— es la Universitat Oberta de Catalunya (en adelante, UOC). El grado de derecho que se imparte en la misma será objeto de especial análisis y consideración, y muy especialmente el amplio elenco de sus asignaturas optativas y la forma de evaluación de las asignaturas de derecho procesal civil uno y dos.

## II. El papel de la Universitat Oberta de Catalunya como institución de enseñanza universitaria online. Especial referencia al Grado de Derecho

El grado de derecho de la UOC se empezó a impartir en el año 2008, tras la promulgación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de enseñanzas universitarias oficiales. Este Real Decreto, a su vez, fue derogado por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre<sup>1</sup>, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad en cuyo art. 14 menciona que los títulos de grado estarán dotados de un total de 240 European Credit Transfer System (en adelante, ECTS) distribuidos en una carga lectiva de 60 ECTS por año.

A partir del análisis de llamada «tasa de rendimiento<sup>2</sup>» que se basa en el porcentaje obtenido de la relación entre los estudiantes que se matriculan de créditos ECTS en un semestre determinado y el número de ECTS superados de aquellos, se obtiene que en el primer semestre del curso académico 2023-2024 se situó en torno al 75,6 %. Con ello, se presupone que el número de alumnos que aprobaron las asignaturas matriculadas en el primer semestre del curso académico 2023-2024 de entre todos los cursos del grado de derecho de la UOC fue elevado aunque mucho menos que otras titulaciones como los alumnos matriculados en el grado de criminología con un 83,6 % o los del grado en gestión y administración pública con un 90,8 %. A partir de tales resultados podemos inferir que el número de alumnos de segunda y sucesivas matriculaciones es muy reducido, puesto que más de la mitad de los alumnos matriculados en el grado de derecho aprueban las asignaturas en la primera convocatoria. Con tales excelentes resultados, no es de extrañar la popularidad de la UOC en lo que a la calidad de enseñanza se refiere y es que en el año 2024 en el ranking del *Timer Higher Education*<sup>3</sup> ocupa la posición 198 de 500 por

- 1 A tal modificación de las titulaciones universitarias oficiales para ser adaptadas al espacio europeo de educación superior ya se alude en publicaciones previas. Cfr.: CERRILLO MARTÍNEZ, A. «El grado de derecho de la UOC: una apuesta por la formación jurídica en la sociedad de la información», en *Revista de los estudios de derecho y ciencia política de la UOC*, núm. 7, 2008, págs. 1-14.
- 2 La UOC dispone de un servicio de calidad que se encarga de elaborar estadísticas universitarias y siendo el curso académico 2023/2024 el último del que se conocen datos. Tal información se puede consultar en: <https://www.uoc.edu/portal/es/qualitat/resultats/resultats-rendiment/index.html>. Consultado el 5 de septiembre de 2025.
- 3 Se trata de un ranking que clasifica a las universidades mundiales atendiendo a su impacto en el medio en lo relativo a la investigación, docencia, compromiso con la calidad y área de conocimiento. Sobre el ranking de universidades más jóvenes, su misión es recoger las universidades que tienen 50 o menos años de edad que gozan de una reputación internacional considerable.  
Disponible en: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/young-university-rankings#!/length/25/locations/ESP/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/scores](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/young-university-rankings#!/length/25/locations/ESP/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores). Consultado el 5 de septiembre de 2025.

ser una de las universidades más jóvenes de España. Asimismo, dentro de la clasificación nacional<sup>4</sup> que otorga el *Times Higher Education* en el área de derecho para el año 2025 se encuentra tan solo en el número 15 detrás de la UNED y en primer lugar la Universidad Complutense de Madrid.

En la actualidad el grado de derecho de la UOC goza de una carácter virtual, en tanto todas las actividades del mismo se realizan a través de la plataforma canvas student, no hay clases presenciales ni online sino que se caracteriza por el estudio autónomo del alumno en el que dentro de unos plazos establecido procederá a la lectura y memorización de los diferentes módulos de cada asignatura. A partir de ahí estará capacitado para realizar con soltura las pruebas de evaluación continua en los plazos estipulados para ello. De los 240 ECTS que lo componen, 60 de ellos se corresponden con los créditos de formación básica, 146 de formación obligatoria, 28 son optativos y, por último, seis se corresponden al trabajo de fin de grado. Tal es el grado de personalización del alumno del proceso de aprendizaje que se le permite, a diferencia del resto de universidades con enseñanza virtual, elegir en todo momento qué asignaturas cursará en cada semestre libremente para que sea el alumno el que organice el propio plan de estudios de acuerdo con sus necesidades. Ello le facilitará la conciliación de su vida laboral, familiar y personal. Eso sí, guardando siempre una lógica como que para superar la asignatura de derecho procesal civil dos es necesario haber superado previamente la asignatura de derecho procesal civil uno. El único inconveniente reside en que no todas las asignaturas optativas tienen docencia en ambos semestres, por lo que habrá de ser cauto a la hora de elegir las, como la asignatura optativa de derecho procesal laboral que tiene docencia en el primer semestre de cada curso académico pero no en el segundo.

En la primera matriculación, se le ofrece un itinerario recomendado —no obligatorio— con algunas asignaturas para elegir. El itinerario 1 está compuesto por las asignaturas de técnicas de expresión, argumentación y negociación, política y sociedad, y teoría general del derecho. El itinerario 2 abarca las asignaturas de uso y aplicación de las Tics, sistema constitucional español y fundamentos históricos del derecho. Por último, en el itinerario 3 podemos encontrar a las asignaturas de derecho civil I, derecho internacional público e introducción a la economía.

Al objeto de sintetizar la presente redacción, pasamos a obviar el conjunto de asignaturas de formación básica y obligatorias que componen el grado que, en síntesis, son similares a las ofertadas para el grado de derecho en el resto de universidades españolas. Si cabe centrarse en las asignaturas optativas que ofrece y que nos lleva a apreciar, evidentemente, el verdadero valor competitivo de la UOC respecto al resto de universidades españolas en lo que al grado de derecho se refiere. El tratamiento de tales asignaturas optativas corresponde a 28 ECTS y se plasma como sigue.

Los llamados «perfiles de optatividad<sup>5</sup>» son cuatro y se caracterizan por reunir a un conjunto de asignaturas optativas especializadas en una rama concreta del derecho. Se

4 Tal clasificación es fácilmente accesible en [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2025/subject-ranking/law#!/length/25/locations/ESP/name/c/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/scores](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2025/subject-ranking/law#!/length/25/locations/ESP/name/c/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores). Consultado el 5 de septiembre de 2025.

5 La programación docente de cada asignatura que conforma cada perfil de optatividad es accesible en la web de la UOC, aunque por razones de economía lingüística y síntesis no será ob-

distingue entre «perfil de optatividad en derecho público, derecho de la empresa, derecho patrimonial y de la persona, teoría general y argumentación jurídica<sup>6</sup>». Para lograr un perfil de optatividad determinado es necesario que se completen cuatro o más asignaturas de los mismos pero, incluso, una misma asignatura vale para superar varios perfiles de optatividad. Esto resulta en que el alumno puede conseguir dos perfiles de optatividad simultáneamente sin necesidad de matricularse en asignaturas optativas adicionales más allá de los 28 ECTS necesarios que equivale a 8 asignaturas optativas teniendo en cuenta que cada asignatura optativa está formada por 4 ECTS.

Tales perfiles se agrupan según las siguientes materias junto con sus asignaturas correspondientes:

- «Derecho público.
  - Criminología.
  - Derecho procesal del trabajo.
  - Derecho de la función pública.
  - Derecho de las actividades turísticas.
  - Derecho y bioética.
  - Derecho y religiones.
  - Derecho penitenciario.
  - Derecho urbanístico.
  - Nacionalidad y extranjería.
  - Mercado interior europeo.
  - Procedimientos tributarios.
- Derecho de la empresa.
  - Análisis económico del derecho.
  - Derecho procesal del trabajo.
  - Derecho de la contratación.
  - Derecho de las actividades turísticas.
  - Mercado interior europeo.
  - Derecho hipotecario.
  - *Introduction to Common Law*.
  - Mediación y arbitraje.
  - Procedimientos tributarios.
  - Propiedad intelectual.
  - Régimen jurídico del mercado.
  - Teoría y práctica de la prueba.
- Derecho patrimonial y de la persona.
  - Derecho hipotecario.
  - Derecho y religiones.
  - Derecho romano.

---

jeto de análisis. Disponible en: <https://www.uoc.edu/es/estudios/grados/grado-derecho#-subject-3>. Consultado el 5 de septiembre de 2025.

- 6 LÓPEZ BARBA, E. «29. Universitat Oberta de Catalunya», en *Protagonismo de las asignaturas optativas en los estudios de grado en derecho de las universidades españolas*, obra colectiva, Ediciones Consulcom, España, 2017, págs. 155-160.

- Historia del derecho español.
  - Instituciones de protección de la persona.
  - Justicia y derechos individuales.
  - Nacionalidad y extranjería.
  - Mediación y arbitraje.
  - Derecho de la contratación.
  - Propiedad intelectual.
- Teoría general y argumentación jurídica.
    - Derecho y bioética.
    - Derecho romano.
    - Historia del derecho español.
    - *Introduction to Common Law*.
    - Mediación y arbitraje.
    - Metodología jurídica.
    - Teoría y práctica de la prueba<sup>7</sup>».

Tal como se puede observar, se repiten las mismas asignaturas para varios perfiles de optatividad, con lo que no radica dificultad alguna en obtener dos perfiles de optatividad a la vez. A modo ilustrativo, la asignatura de derecho y religiones se repite en el perfil de derecho público y, derecho patrimonial y de la persona con lo que se podrían obtener a la vez ambos perfiles de optatividad. Lo mismo ocurre con la asignatura de derecho procesal del trabajo que se encuentra en los perfiles de derecho público y derecho de la empresa, *Introduction to Common Law* en los perfiles de derecho de la empresa y teoría general y argumentación jurídica, la asignatura teoría y práctica de la prueba en los perfiles de derecho de la empresa y teoría general y argumentación jurídica, la asignatura historia del derecho español en los perfiles de derecho patrimonial y de la persona y teoría general y argumentación jurídica, entre otros.

Para obtener cada perfil habrá que cursar cuatro asignaturas del perfil que se pretenda y, en el caso de que se pretenda combinar dos perfiles de optatividad bastaría con ocho asignaturas en total —cuatro asignaturas de cada perfil de optatividad que suman ocho, contando con que una de ellas es común para ambos perfiles—. La obtención de los perfiles no se mencionará en el título de graduado, sino en el suplemento europeo al título. La UOC justifica este hecho amparándose en que el conjunto de asignaturas optativas elegido no dará lugar a que el título físico del grado de derecho contenga la especialidad, pero por otra parte asume que tácitamente si hay especialización<sup>8</sup>.

7 Se ha procedido simplemente a una mera enunciación del nombre de las materias que componen cada perfil de optatividad de forma objetiva. La información actualizada se ha extraído de la propia web de la UOC. Disponible en: <https://www.uoc.edu/es/estudios/grados/grado-derecho#subject-3>. Consultado el 5 de septiembre de 2025.

8 Para ello argumenta que no será de aplicación el art. 13.3 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, que afirma: «las enseñanzas oficiales de Grado pueden complementarse con la incorporación de menciones. En este sentido, la mención o las menciones que puede o pueden incluir los títulos de Grado suponen una intensificación curricular o itinerario específico en torno a un aspecto formativo determinado del conjunto de

Al margen de la amplia casuística y libertad de elección del alumnado de las asignaturas optativas presentadas de acuerdo con sus preferencias personales, no todas las universidades españolas online ofrecen tal abanico de elección de asignaturas optativas. Nos referimos a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante, UNED). Esta universidad sólo en el cuarto curso otorga la posibilidad de elegir entre las asignaturas de «derecho civil de la unión europea<sup>9</sup>» o «derecho del consumo<sup>10</sup>».

La primera asignatura consta de contenidos similares a las dos optativas ofrecidas en la UOC llamadas «propiedad intelectual<sup>11</sup>» y «mercado interior europeo<sup>12</sup>». La asignatura de «propiedad intelectual<sup>13</sup>» aborda los derechos de autor, de explotación de la obra, entre otros. Eso sí, cabe mencionar que la optativa mencionada en la UOC es más amplia que la de la UNED al dedicar ésta última sólo la unidad didáctica 5 a regular la propiedad intelectual. Sobre la asignatura optativa de la UOC de «mercado interior europeo<sup>14</sup>» también guarda relación con la asignatura de «derecho civil de la unión europea<sup>15</sup>» ofertada por la UNED en la parte relativa a la libre movilidad de trabajadores en la Unión Europea.

---

conocimientos, competencias y habilidades que conforman el plan de estudios de dicho título, y que complementan el proyecto formativo general del Grado. Una mención tendrá como mínimo el equivalente al 20 por ciento de la carga de créditos total de un título de Grado. En todo caso, será condición esencial para su desarrollo el que la mención o las menciones hayan sido incluidas en la memoria del plan de estudios».

- 9 UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, «Guía de estudio pública. Derecho civil de la Unión Europea». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=6602409-&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.
- 10 UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, «Guía de estudio pública. Derecho del consumo». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=66014073&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.
- 11 UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, «Plan docente. 73.542. Propiedad intelectual». Disponible en <https://apps.uoc.edu/PlaDocent/PlaDocent?Semestre=20251&SignatureCode=73.542&Context=3&Locale=es>. Consultado el 5 de septiembre de 2025.
- 12 UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, «Plan docente. 73577. Mercado interior europeo». Disponible en [https://campus.uoc.edu/tren/trenacc/web/GAT\\_EXP.PLANDOCENTE?any\\_academico=20241&cod\\_asignatura=73.577&idioma=CAS&pagina=PD\\_PREV\\_SECRE&cache=S](https://campus.uoc.edu/tren/trenacc/web/GAT_EXP.PLANDOCENTE?any_academico=20241&cod_asignatura=73.577&idioma=CAS&pagina=PD_PREV_SECRE&cache=S). Consultado el 5 de septiembre de 2025.
- 13 UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, «Plan docente. 73.542. Propiedad intelectual», *op.cit.*, disponible en <https://apps.uoc.edu/PlaDocent/PlaDocent?Semestre=20251&SignatureCode=73.542&Context=3&Locale=es>. Consultado el 5 de septiembre de 2025.
- 14 UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, «Plan docente. 73577. Mercado interior europeo», *op.cit.* Disponible en [https://campus.uoc.edu/tren/trenacc/web/GAT\\_EXP.PLANDOCENTE?any\\_academico=20241&cod\\_asignatura=73.577&idioma=CAS&pagina=PD\\_PREV\\_SECRE&cache=S](https://campus.uoc.edu/tren/trenacc/web/GAT_EXP.PLANDOCENTE?any_academico=20241&cod_asignatura=73.577&idioma=CAS&pagina=PD_PREV_SECRE&cache=S). Consultado el 5 de septiembre de 2025.
- 15 UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, «Guía de estudio pública. Derecho civil de la Unión Europea», *op.cit.*, disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=6602409-&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

También la asignatura optativa de «derecho del consumo<sup>16</sup>» ofertada por la UNED guarda similitudes en su plan docente en cuanto a los contenidos de la asignatura optativa de la UOC llamada «régimen jurídico del mercado<sup>17</sup>» a la hora de analizar el derecho de la competencia, la competencia desleal y la contratación con los consumidores y usuarios.

En suma, la oferta de asignaturas optativas de la UOC se caracteriza por ser más amplia y rica que las asignaturas optativas que ofrece la UNED. Ésta no atiende a la especialización del jurista egresado, sino que simplemente otorga una visión general de las diferentes ramas del derecho plasmada en las asignaturas básicas y obligatorias del grado. De modo que, si se valorare una especialización para el ejercicio de una profesión jurídica futura como dedicarse al asesoramiento jurídico de empresas, el grado de derecho ofertado por la UOC constituye la mejor alternativa.

### III. La evaluación virtual de las asignaturas de derecho procesal civil del grado de derecho en la UOC

El modelo de evaluación docente de la UOC de las asignaturas de derecho procesal civil se caracteriza, fundamentalmente, por su carácter virtual. Es decir que, a diferencia de las universidades tradicionales en las que los exámenes en sí y las pruebas de evaluación continua tienen carácter presencial, no hace falta desplazarse físicamente a un lugar concreto a realizar el examen final ni tampoco se realiza una puesta en común *in situ* de las respuestas individualizadas de cada alumno a cada prueba de evaluación continua (en adelante, PEC o en plural PECS). Contrariamente, la corrección de las mismas se realiza de forma individualizada a cada alumno, y tal corrección se le hace presente mediante un comentario del profesor colaborador en cuestión en la plataforma canvas student. A partir de tal corrección, el alumno puede realizar tantas consultas al profesor colaborador cuantas estime pertinentes en aras de propiciar una mejora para futuras PECS.

Como norma general, en la mayoría de las asignaturas del plan de estudios del grado de derecho, el peso relativo del conjunto de las PECS es del 60 %, mientras que la prueba de síntesis (en adelante, PS) oscila en un 40 %. Esta proporción se mantiene en las asignaturas de Derecho Procesal Civil 1 y 2, con las especialidades propias de evaluación que se verán a continuación.

16 UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, «Guía de estudio pública. Derecho del consumo», *op.cit.*, Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=66014073&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

17 UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, «Plan docente. 73538. Régimen jurídico del mercado». Disponible en <https://apps.uoc.edu/PlaDocent/PlaDocent?Semestre=20251&SignatureCode=73.538&Context=3&Locale=es>. Consultado el 5 de septiembre de 2025.

### 3.1. Evaluación continuada. Las pruebas de síntesis (PS) y el examen final (EX)

La carga lectiva correspondiente de las asignaturas de derecho procesal uno y dos es de 6 ECTS respectivamente, que junto a la asignatura de derecho procesal penal cuyo valor es de 6 ECTS, suman un total de 24 ECTS del total de 240 ECTS del plan de estudios del grado —que consta de 240 ECTS, resultante de la suma de los créditos de cada asignatura—.

A pesar de esta acertada delimitación en el plan de estudios separando el derecho procesal en sus ramas de estudio propiamente dichas —como son la civil y la penal<sup>18</sup>—, se echa en falta una posible incorporación en el plan de estudios de una asignatura relacionada con la rama contencioso-administrativa dentro del derecho procesal y orientada a aquellos egresados que desearan opositar a los cuerpos generales de la administración de justicia, ya sea gestor procesal y administrativo, tramitador procesal y administrativo o auxilio judicial e incluso a las oposiciones de los cuerpos superiores —llamados categoría A— de letrado de la administración de justicia, juez o fiscal. Estos conocimientos previos antes de superar el proceso selectivo constituyen una herramienta propia para que el estudiante de la UOC tuviere un cierto margen de ventaja competitiva respecto del resto de estudiantes egresados de otras universidades españolas que no hubieren cursado tales asignaturas, y que, por ende, no hubieren asimilado tales conocimientos de derecho procesal. El resultado podría ser una disminución del tiempo de comprensión y asimilación de tal parte del temario del proceso selectivo en cuestión, que se traduciría sin lugar a dudas en unos mejores resultados finales. Cabe constatar que la asignatura de derecho procesal laboral se encuentra dentro del plan de estudios del grado de derecho de la UOC como una asignatura optativa del cuarto curso dentro de los llamados «perfiles de optatividad<sup>19</sup>» en derecho público y derecho empresarial.

Tras haber analizado el encuadre de las asignaturas de derecho procesal en el plan de estudios<sup>20</sup>, conviene adentrarse en los contenidos propios que se facilitan al alumnado

18 No obstante, hay que recordar que el Derecho Procesal se puede estudiar, a su vez, en sus diferentes ramas como son la social y contencioso-administrativa, además de la civil y penal, ambas ya enunciadas. Para ello cabe remitirse a la ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-administrativa o a la ley 36/2011, de 10 de octubre, reguladora de la jurisdicción social.

19 Dichos perfiles de optatividad permiten al estudiante especializarse en aquellas áreas que estime oportunas para completar su formación como jurista. Por el perfil de optatividad en derecho público el estudiante adquiere sólidas habilidades para aquellas profesiones en las que es necesario el Derecho Administrativo, como en la administración local. Por otra parte, el perfil de optatividad en derecho empresarial se relaciona directamente con el derecho mercantil, concursal y laboral con el objeto de realizar actividades tan destacadas como el asesoramiento jurídico a empresas. La información sobre tales perfiles de optatividad se encuentra disponibles en: <https://www.uoc.edu/es/estudios/grados/grado-derecho#subject-3>

20 Vid. UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, «Pla Docent. 73.571. Derecho procesal civil I. Semestre 2025 -1». Consultado en Plan de estudios. Grado online de Derecho. UOC. Disponible en <https://apps.uoc.edu/PlaDocent/PlaDocent?Semestre=20251&SignatureCode=73.571&Context=3&Local=e-es>. Consultado el 3 de septiembre de 2025 y UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, «Pla Docent. 73.571. Derecho procesal civil I. Semestre 2025 -1». Consultado en Plan de estudios. Grado online de Derecho. UOC. Disponible en <https://apps.uoc.edu/PlaDocent/PlaDocent?Semestre=20251&SignatureCode=73.572&Context=3&Locale=es>. Consultado el 3 de septiembre de 2025.

para abordar la asignatura. En la guía docente de las mismas se hace referencia, por una parte a que a cada unidad didáctica descargable desde la plataforma canvas student se le acompañará una guía de estudio (en adelante, GES) en la que, de forma sintetizada, se resumen los conceptos clave de la unidad organizados por epígrafes al igual que la unidad didáctica a la que se refiere, junto a las posibles erratas u actualizaciones propias de la unidad concreta. Este último punto sobre la actualización de las novedades legislativa, cobra especial relevancia en el momento actual en el que nos encontramos de incipientes reformas procesales, como la acaecida por la ley orgánica 1/2025, de 2 de enero, de medidas en materia de eficiencia del servicio público de justicia, que modifica la estructura actual de los llamados juzgados de primera instancia para denominarlos Secciones de lo Civil del Tribunal de Instancia<sup>21</sup>. A su vez, al final de cada módulo aparece una lista de conceptos clave que ha sido elaborada por el equipo docente propio de la asignatura para evitar que el estudiante tenga que acudir a consultar fuentes adicionales, que supondría algunas ventajas e inconvenientes. Comenzando por las ventajas, el estudiante se ahorraría tiempo al tener que acudir *motu proprio* a otros medios de consulta sobre la base de un criterio propio de fiabilidad de los mismos —ya que, a modo de ejemplo, no es lo mismo consultar la definición de actos de comunicación procesal en wikipedia que en la base de datos jurídica Mementos—. Además, al estar orientado el aprendizaje de la UOC al estudiantado que tiene que compaginar su vida laboral y profesional, le ahorraría un esfuerzo adicional de tener que acudir a una página web determinada a resolver una duda terminológica concreta cuando tal estudiante tiene un horario predeterminado de trabajo, cargas familiares —como recoger al hijo/a de su centro educativo y tener que llevarlo a actividades extraescolares por las tardes—. El único inconveniente que podría superar a estas ventajas es la conducta de pasividad que podría adoptar el estudiantado de no suplir las necesidades de investigación de un concepto más allá de lo que aparece en la GES cuando se puede dar la circunstancia de que, ni siquiera se entienda la propia definición del concepto en cuestión de la GES o se necesite, por imperiosa necesidad argumentativa y conductual con el resto de conceptos relacionados con el concepto inentendible, una visión académica más profunda del mismo siendo necesario acudir a bases de datos especializadas como Mementos de Lefebvre<sup>22</sup> o Vlex<sup>23</sup>, entre otras. Tal

21 No es objeto de la presente investigación realizar un análisis pormenorizado de las principales novedades procesales introducida por esta ley orgánica, que entró en vigor el pasado 3 de abril de 2025 por su disposición final trigésima octava. Ello conllevaría alejarse notablemente del eje principal del estudio sobre el análisis de los criterios de la UOC para evaluar las asignaturas de Derecho Procesal Civil uno y dos.

22 Los mementos se organizan por materias y constituyen guías jurídicas que se encargan de recopilar los principales aspectos de una rama del derecho determinada. En nuestro caso, dentro del derecho procesal se engloban el memento procesal, memento del proceso civil y memento penal. Disponibles en: [https://lefebvre.es/tienda/catalogo/mementos?cd\\_campaign=5800&acc=23648&utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=PMMax\\_Google\\_Editorial-Mementos&utm\\_id=18135506556&gad\\_source=1&gad\\_campaignid=18314752263&gbraid=oAAAAAD7QVr3a6Q3Ck8nNw1vqywcUOcaX&gclid=Cj0KCQjw8eTFBhCXARIsAI-kIUOxdzfcHopnesqUeA1NSUq43Lp4P0gbrBDRJUOhlCju5hXm-R2czThsaAvRPEALw\\_wcB](https://lefebvre.es/tienda/catalogo/mementos?cd_campaign=5800&acc=23648&utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=PMMax_Google_Editorial-Mementos&utm_id=18135506556&gad_source=1&gad_campaignid=18314752263&gbraid=oAAAAAD7QVr3a6Q3Ck8nNw1vqywcUOcaX&gclid=Cj0KCQjw8eTFBhCXARIsAI-kIUOxdzfcHopnesqUeA1NSUq43Lp4P0gbrBDRJUOhlCju5hXm-R2czThsaAvRPEALw_wcB). Consultado el 3 de septiembre de 2025.

23 Al igual que los Mementos, se trata de una base jurídica especializada que recopila diferentes revistas jurídicas actualizadas en Derecho Procesal, artículos doctrinales y jurisprudencia, como la Revista de Derecho Procesal de la editorial J.M. Bosch Editor. Tal base de datos se encuentra accesible en: <https://vlex.es/>

acción podría suponer una desmotivación del alumno ante la falta de tiempo para dedicar al estudio por tener que suplir sus obligaciones familiares.

Sobre el modo en cómo se evalúan las asignaturas de derecho procesal civil 1 y derecho procesal civil dos, se infiere de ambos programas docentes que tal valoración es prácticamente idéntica. Tal evaluación se consigue a través de una triple vertiente; la primera, recomendada encarecidamente por los coordinadores del programa por satisfacer la necesidad de un aprendizaje continuo e innovador basado en el estudio de casos, se consigue a través de la llamada evaluación continua (en adelante, EC) y la «prueba de síntesis<sup>24</sup>» (en adelante, PS). Por tanto, la nota final de las asignaturas de derecho procesal civil 1 y derecho procesal civil dos se obtiene mediante la suma de la evaluación de las EC que pesan un 60 % de la nota final y de las PS que pesan un 40 % de la nota final. Eso sí, hay que tener en cuenta que la nota mínima para superar la PS es de tres puntos y medio de un total de diez puntos.

A partir de aquí pueden aparecer varios escenarios. Si se aprueba la EC —es decir, se obtiene una nota superior a cinco de un total de diez puntos de cada EC correspondiente a cada módulo y la media aritmética simple del conjunto de las EC es superior a cinco puntos— y en la PS se obtiene tres puntos y medios o más con un total de diez puntos, se supera la asignatura. Hay que tener en cuenta que para aprobar la EC hace falta entregar al menos el 50 % de las PECS propias de la asignatura<sup>25</sup> —por ejemplo, la asignatura de derecho procesal civil 1 consta de cinco módulos por lo que para aprobar la EC hay que entregar y aprobar al menos tres PECS—.

Contrariamente, no se supera la asignatura si se aprueba la EC pero en la PS se alcanza una nota inferior a tres puntos y medio de manera que la nota final de la asignatura se reduce a la calificación simplemente obtenida en la prueba de síntesis. Por ejemplo, si en la EC se obtiene un total de ocho puntos sobre diez y en la PS se llega a dos puntos, la nota final de la asignatura en cuestión sería de dos puntos correspondiente a la PS. Es decir, aquí no se tendría en cuenta los ocho puntos sobre diez para calcular el 40 % de la nota final de la asignatura. Y es más, esta nota se pierde para futuras convocatorias en la que los alumnos tendrán que presentarse a un examen que evaluará el 100 % de la asignatura sin más, con independencia de que el alumno haya seguido la evaluación continua o no, que no se tendría en cuenta en tal caso. Esta constituye la segunda vía establecida por la UOC más estricta y con un aprendizaje menos repartido en el tiempo para asimilar los contenidos propios del derecho procesal.

La última vertiente se centra en otorgar un mayor peso al examen final de la asignatura (en adelante EX). Este examen difiere de la PS tanto en su extensión, de dos horas mientras que la PS dura una hora y en su dificultad. Basta tener en cuenta que en la PS se evalúan los conocimientos obtenidos y adquiridos, sobretodo, en las PECS desarrolladas a lo largo del curso. El EX pesaría un 65 % de la nota final mientras que la evaluación con-

24 UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, «Pla Docent. 73.571. Derecho procesal civil I. Semestre 2025 -1», *op. cit.*, disponible en: <https://apps.uoc.edu/PlaDocent/PlaDocent?Semestre=20251&SignatureCode=73.571&Context=3&Locale=es>. Consultado el 3 de septiembre de 2025.

25 Así lo dispone el art. 115.3 de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013.

tinua simplemente un 35 % de la nota final y siendo la nota mínima para superar el EX en cuatro puntos.

Si se comparan la vía ordinaria y comúnmente seguida por los alumnos para superar la asignatura, ya mencionada, en la que se otorga un peso de un 60 % a la EC y un 40 % a la PS, se obtiene una gran diferencia basada en que por la vía ordinaria se otorga más importancia al trabajo diario del alumno que se relaciona con los objetivos de aprendizaje continuo y establecido en plazo de la UOC a modo similar para cuando se recibieren encargos en un despacho de abogados, por ejemplo, y a trabajar bajo presión. Como resultado se obtendrá un aprendizaje y asimilación de los conocimientos más eficaz y eficiente en un lapso de tiempo menor que si se sigue la opción del EX con peso del 65 % y la evaluación continua con un peso del 35 % de la nota final. Por esta segunda opción, el trabajo diario del alumno se valora en un 25 % menos que siguiendo el modo ordinario de evaluación antes mencionado. En conclusión, se prefiere el modo ordinario de evaluación que disminuye la dificultad para superar las mencionadas asignaturas. Para superar la asignatura, el alumnado tiene a su disposición cuatro convocatorias. Para el caso de que las agotase tendrá que solicitar una «autorización de permanencia<sup>26</sup>» en los plazos que anualmente se determinan por la UOC discrecionalmente y mediante una solicitud al tratarse de un procedimiento administrativo iniciado a instancia de parte<sup>27</sup> del interesado y si se le otorga la permanencia se le dará al estudiante una convocatoria con carácter extraordinario más para superar las asignaturas de derecho procesal civil uno y derecho procesal civil dos.

Una vez matizada la forma en que se consigue la puntuación necesaria para superar ambas asignaturas, toca adentrarse en definir en qué consiste una PEC y la PS. Comenzando por la PEC, se trata de la resolución de un caso práctico escrito del que se extrae una serie de preguntas de contenido procesal y relacionadas con el módulo en cuestión en el que el alumno tendrá que demostrar las destrezas adquiridas y se evaluará el manejo de las fuentes de datos jurídicos y de las diferentes leyes de enjuiciamiento civil, como la ley de enjuiciamiento civil 1/2000, de 7 de enero o la ley orgánica 6/1985, de 1 de julio, del poder judicial. No se trata meramente de una simple transcripción de los preceptos legales que se necesitan, sino de un razonamiento jurídico aplicando al caso el precepto legal. En ello se hace especial hincapié por el equipo docente que valora negativamente la transcripción literal de los preceptos legales sin más y sin añadir ninguna explicación de su aplicación al caso concreto, que será el que se le presentará al jurista futuramente en su despacho. Una vez entregada la PEC, la misma se valorará cuantitativamente de uno a diez, siendo necesario para aprobarla obtener al menos un cinco. Del conjunto de la nota obtenida en las PECS, se realizará la media aritmética simple y se obtendrá una nota

26 *Vid.* Art. 125 ap. 4 de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013.

27 En concordancia con el art. 66 de la ley 39/2015, de 1 de octubre, del procedimiento administrativo común de las Administraciones Públicas. Mediante una solicitud en la que se contendrá los datos de identificación del alumno, un medio de comunicación para relacionarse electrónicamente con la Administración Pública, una exposición de los hechos por los que considere que debe mantener su condición de alumno en la UOC, su firma. La misma se dirigirá al Registro General de la UOC a través de la plataforma llamada Registro Electrónico General.

numérica final con las siguientes correspondencias<sup>28</sup>: una A cuando se obtiene de forma cuantitativa entre un nueve y un diez, una B cuando la puntuación se encuentra entre siete y ocho puntos, una C+ cuando la puntuación se encuentra entre cinco y seis puntos, una C- si la puntuación oscila entre tres y cuatro con nueve puntos y, por último, una D si la puntuación se encuentre entre dos coma nueve y cero puntos. La puntuación se obtiene con el redondeo a un decimal. Para el caso de que el alumno no siga las PECS se calificará como no presentado sin nota alguna.

La PS consiste en la realización en el tiempo total de una hora de una prueba virtual sincrona en la que el alumno es grabado a través de la webcam de su equipo para garantizar su identidad y deberá realizar la prueba en un documento word. En el curso 2023-2024 tal prueba consistió en la realización de un ejercicio de tipo test de doce preguntas que valían un total de cuatro puntos y de la resolución de un caso práctico de tres preguntas a dos puntos por pregunta. Para superarla correctamente y organizar el tiempo, se recomienda que se comience por el caso práctico por su mayor relevancia y puntuación así como la necesidad de llevar a cabo unos razonamientos más profundos para solucionarlo. En relación a los tipo tests, simplemente hay que marcar la correcta de entre cuatro opciones sin que sea necesario justificar la respuesta. Normalmente, las preguntas de la PS son similares a los casos prácticos que se han ido trabajando a lo largo del curso, lo que ayuda al alumno a afianzar los conocimientos adquiridos. La UOC se destaca por su carácter de flexibilidad, por lo que con el tiempo de antelación suficiente —normalmente al inicio del semestre— el alumno puede elegir de entre los días ofertados que normalmente son tres en qué turno le conviene realizar la PS de entre los ofertados. En caso de solapamiento entre dos PS de carácter simultáneo se puede solicitar un horario adicional siempre que se justifique documentalmente la incompatibilidad<sup>29</sup>. No obstante, esta libertad del alumno no es total, en tanto una misma asignatura tiene un horario prefijado en los tres días disponibles para realizar la PS de mañana o tarde, sin que se puedan cambiar de mañana a tarde o viceversa. Sólo se puede elegir el día de realización de la PS pero no cambiar su hora de realización por la mañana o por la tarde<sup>30</sup>.

Con carácter previo a la realización de la PS o EX, el alumno deberá acreditar su identidad. Para ello la UOC incorpora sistemas biométricos de detección facial que se encargan de realizar fotos al alumnado en un entorno similar al del día de realización de las pruebas sobre sus rasgos faciales en diferentes posiciones y en un lugar bien iluminado. Tales fotos se comprobarán con la imagen presentada el día de la prueba para probar que realmente es el alumno matriculado quien las realiza y no un tercero ajeno a la asignatura<sup>31</sup>.

28 UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, «El sistema de evaluación de la UOC». Disponible en: <https://campus.uoc.edu/>. Consultado el 3 de septiembre de 2025.

Asimismo, véase el art. 120.1 4 de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013.

29 Art. 117.4 de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013.

30 Art. 117.6 ap. d) de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013.

31 La normativa interna de la UOC carece de rigurosidad en este aspecto y se limita a indicar que los estudiantes serán sometidos a mecanismos de «verificación de identidad» sin más. No se

Durante la realización de la PS de derecho procesal civil uno y derecho procesal civil dos no se permite la consulta de material docente alguno y esta circunstancia se pondrá de manifiesto con la antelación suficiente al alumno para que pueda estudiar con facilidad los contenidos que formarán parte de la misma<sup>32</sup>.

La nota final de la PS se corresponde con el sistema numérico redondeando al alza «con un decimal sin más<sup>33</sup>». De cero a cuatro coma nueve puntos será suspendida, de cinco a seis coma nueve aprobado, de siete a ocho coma nueve puntos se otorgará un notable, de nueve a diez puntos un sobresaliente. La matrícula de honor se otorga siempre que se obtenga nueve o más puntos<sup>34</sup>. En este punto la normativa académica de la UOC es poco clara al omitir y no solventar situaciones en las que se aprecie entre dos o más alumnos igualdad en la nota final, en cuyo caso una opción sería valorar minuciosamente el examen de cada uno de ellos centrándose en la pregunta más dificultosa del examen para establecer así un desempate justo. No obstante, si delimita con claridad el número de matrículas de honor a otorgar. Y es que, se otorgará un número inferior del 5 % de los alumnos que estén matriculados en el semestre en cuestión pero si el número no supera los veinte alumnos se otorgará simplemente una sola matrícula de honor. En la práctica, si en la clase hay matriculados ochenta alumnos sólo se podrán otorgar el 5 % de matrículas lo que equivale a cuatro matrículas de honor.

Se puede dar la circunstancia de que el único modo de superación de la asignatura sea mediante las PECS propias de la evaluación continua en cuyo caso su peso sería el 100 % de la nota final<sup>35</sup>, aunque ello no se contempla de ningún modo en las asignaturas de derecho procesal civil uno y derecho procesal civil dos.

Concluyendo los argumentos expuestos, en cualquiera de los modelos de evaluación estudiados, el peso a la evaluación continua es mayor a la del EX o PS. Esta visión concuerda con las ingentes demandas del mercado laboral en el que ya no se valoran simplemente unos conocimientos teóricos del procedimiento civil sino que se necesita ponerlos en práctica mediante una identificación oportuna del momento procesal en el que se encuentra cada procedimiento por el profesional que asesora al justiciable para poder personarse ante la Sección Civil del Tribunal de Instancia e instar el trámite adecuado. Ello

---

identifican los medios por lo que se realizará en el art. 117.8 párr. 2º de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013. Los argumentos introducidos se basan en la experiencia del que suscribe al ser Graduado en Derecho por la UOC.

32 Este derecho del alumno se pone de manifiesto en el art. 116.4 de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013.

33 Art. 121.1 de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013.

34 Art. 122.3 de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013.

35 Como establece el art. 115.2 de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013, al mencionar que: «La EC se puede establecer como único modelo de evaluación para la superación de la asignatura, o como parte integrante del modelo de evaluación que se completa con una prueba de evaluación final».

residiría en un caso concreto, como podría ser el de la redacción de una simple contes-tación a la demanda siguiendo un esquema a modo de esqueleto determinado cuando ya previamente de modo ficticio se hubiere redactado una en la asignatura de derecho procesal civil uno o dos, con lo que se podría reutilizar este material docente para el futuro abogado que necesite herramientas y formularios procesales para su trabajo diario.

### 3.2. Comparación de la metodología de evaluación del estudio de casos con las asignaturas de derecho procesal civil de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

La única universidad pública española de formación híbrida —clases con carácter pre-sencial, a diferencia de la UOC y con temario online— es la UNED. El grado en derecho que se imparte en la misma recoge en su carga lectiva las asignaturas de «introducción al dere-cho procesal<sup>36</sup>» dentro de la programación docente del primer curso en el primer semes-tre de octubre a febrero, «derecho procesal 1 parte general<sup>37</sup>» dentro de la programación docente del tercer curso en el primer semestre de octubre a febrero y «derecho procesal 2 parte especial<sup>38</sup>» dentro de la programación docente del tercer curso en el segundo semestre de febrero a junio con una distribución de cuatro ECTS la primera y cuatro coma cinco ECTS las dos últimas. Llama la atención que el número de ECTS se reputa mayor en su conjunto con un total de 13 ECTS, frente a los 12 ECTS que suman las asignaturas de derecho procesal civil uno y derecho procesal civil dos de la UOC. Una posible explica-ción lógica ante este hecho podría residir que en la planificación docente de la UOC se ha optado por aunar en el plan docente de la asignatura de derecho procesal civil uno la con-figuración de las instituciones jurídicas básicas como son la jurisdicción, la distribución de los tribunales, el personal de la administración de justicia y los colaboradores de la misma, el ministerio fiscal y las garantías del proceso. Ello no quita que el alumno adquiera estos conocimientos eficientemente tanto si estudia en una institución como en otra.

Ahora bien, lo que llama la atención reside en que tras el análisis de las guías de estu-dio de la asignaturas de derecho procesal civil en ambas universidades no se encuentra en la relativa a las asignaturas de derecho procesal civil uno y derecho procesal civil dos de la UOC ninguna mención relativa a la adquisición de competencias digitales ni al uso de base de datos jurídicas, tan necesaria para resolver el estudio de casos. Se hace más que necesario modificar tales guías para incorporar tal competencia y especificar que existen algunas fuentes documentales de acceso abierto como el Centro de Documen-

36 UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, «Grado en Derecho. Distribución de créditos ECTS». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/inicio/en/dam/jcr:bb8849cb-366e-461d-9667-eegcce50306b/DERECHO-2025-26-QR.pdf>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

37 UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, «Grado en Derecho. Distribución de créditos ECTS», *op.cit.*, disponible en: <https://www.uned.es/universidad/inicio/en/dam/jcr:bb8849cb-366e-461d-9667-eegcce50306b/DERECHO-2025-26-QR.pdf>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

38 UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, «Grado en Derecho. Distribución de créditos ECTS», *op.cit.*, disponible en: <https://www.uned.es/universidad/inicio/en/dam/jcr:bb8849cb-366e-461d-9667-eegcce50306b/DERECHO-2025-26-QR.pdf>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

tación Judicial<sup>39</sup> (en adelante, CENDOJ) o el buscador del Boletín Oficial del Estado (en adelante, BOE)<sup>40</sup>. Además, en la UOC mediante el aula canvas student se puede acceder a los diferentes módulos, contactar directamente con el profesor, visualizar las notas de la EC y PS e incluso a realizar toda la tramitación administrativa como solicitar el título de graduado de forma online. Es decir, UOC es sinónimo de universidad 100 % online, por lo que sería más que propicio subsanar tal defecto modificando el plan de estudios de las meritadas asignaturas e introducir que se fomenta el uso de base de datos jurídicas como Vlex, Mementos —ya mencionadas— o Aranzadi Instituciones<sup>41</sup>. A todas ellas se puede acceder como alumno de la UOC de forma gratuita.

La principal diferencia en el modelo de evaluación de las asignaturas de derecho procesal civil en la UNED respecto de la UOC es que en la primera se otorga más peso a los conocimientos teóricos que al hecho de aplicar los mismos a la práctica. Y es que, la UNED no proporciona un material didáctico elaborado por un equipo docente coordinador, como sucede en la UOC. Simplemente se encargan de proporcionar una bibliografía recomendada y una bibliografía complementaria al estudiantado con los principales epígrafes de cada apartado del temario que se encuentra en tales manuales. Es más, en la propia guía docente de las asignaturas de «introducción al derecho procesal<sup>42</sup>», «derecho procesal uno parte general<sup>43</sup>» y «derecho procesal dos parte especial<sup>44</sup>» se menciona que la forma de evaluación constará de un examen final a desarrollar tres preguntas con una duración de 120 minutos —en la UOC duran 60 minutos— siendo la nota mínima para superarlo cinco puntos junto a una sola prueba de evaluación continua. En la UOC la nota

39 Pertenece al Consejo General del Poder Judicial (en adelante CGPJ) tratándose de un órgano técnico adscrito al mismo como se delimita en el art. 619 de la ley orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. Se puede acceder a jurisprudencia de los tribunales españoles en el siguiente enlace: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

40 Tal buscador cuenta con su propia base de legislación actualizada con texto consolidado. Se accede a través del siguiente enlace: <https://www.boe.es/buscar/legislacion.php>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

41 Se trata de una de las bases de datos jurídicas más conocidas. Para los alumnos de la UOC se puede acceder a través de su biblioteca en el siguiente enlace [https://discovery.biblioteca.uoc.edu/discovery/fulldisplay?docid=alma991000558809706712&context=L&vid=34CSUC\\_UOC:VU1&lang=es&search\\_scope=MyInst\\_and\\_CI&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=Everything&query=any,contains,aranzadi%20instituciones](https://discovery.biblioteca.uoc.edu/discovery/fulldisplay?docid=alma991000558809706712&context=L&vid=34CSUC_UOC:VU1&lang=es&search_scope=MyInst_and_CI&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=Everything&query=any,contains,aranzadi%20instituciones). Consultado el 4 de septiembre de 2025.

42 UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, «Guía de estudio pública. Introducción al derecho procesal». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=66021044&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

43 UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, «Guía de estudio pública. Derecho procesal I.1: general». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=66023132&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

44 UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, «Guía de estudio pública. Derecho procesal I.2: especial». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=66023132&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

minima recordemos que era de tres puntos y medio para superar la PS y había tantas pruebas de evaluación continua como módulos existentes en la asignatura.

El examen de desarrollo se divide en dos preguntas teóricas y un caso práctico posiblemente relacionado con la prueba de evaluación continua que se presenta. La misma sólo vale un 25 % de la nota final —el sumatorio del valor del 75 % de la puntuación del examen para calcular la nota final y del 25 % de la prueba de evaluación continua— mientras que en las asignaturas de derecho procesal civil de la UOC si se sigue el modelo de PS y EC éstas últimas cuentan un 60 % de la nota final. En otras palabras, en la UOC se premia el trabajo y esfuerzo diario para que el resultado del examen sea sobresaliente a partir de los conocimientos adquiridos, a contrario que en la UNED donde se da más preferencia a memorizar sin más unos conocimientos teóricos que se acabarán olvidando. La prueba de evaluación continua en la UNED es optativa, mientras que en la UOC deviene en preceptiva. Tal nota de la evaluación continua sólo se tiene en cuenta para la primera convocatoria de exámenes y no se cuenta para el caso de que no se supere la asignatura y sea necesaria una convocatoria extraordinaria. Por tanto, en la segunda matriculación el alumno sólo aprobaría en un examen en que vale el 100 % de la calificación final.

Otro modo de seguir la evaluación de las asignaturas ya vistas de derecho procesal en la UNED es por un examen que represente el 100 % de la calificación de la asignatura, aunque en las guías docentes no se menciona qué tipo de preguntas contemplan los mismos. Tal hecho genera inseguridad al estudiantado que, posiblemente, tendrá que estar contactando con el profesor responsable de la asignatura para que le indique el modo de examen en aras de prepararlo de la forma más eficiente posible. Las consecuencias son claras, aumento del nivel de estrés y de inseguridad de cara a garantizar una buena preparación para el examen. A raíz de lo mencionado, se recomienda una revisión de la guía docente para especificar la forma de evaluación extraordinaria de las asignaturas de derecho procesal civil para generar tranquilidad a los alumnos, que no olvidemos que en la convocatoria extraordinaria se pueden ver sometidos a una presión adicional al ser examinados de más asignaturas aparte de las de derecho procesal.

Una vez puestos en común ambos modelos de evaluación, se deja claro que si se pretende conseguir una formación dinámica y más orientada a la práctica diaria del estudio de casos y de cumplir los plazos propios de las tareas que se encargan en los grandes despachos de abogados, ambas universidades ofrecen buenas alternativas aunque el carácter de la UOC es acentuadamente más práctico que el de la UNED lo que puede generar una ventaja competitiva en el alumno egresado del grado de derecho.

## IV. La importancia de los menores en la especialización del jurista

### 4.1. El papel de los menores en la formación del jurista

Una de las novedades que ofrece la UOC respecto al resto de universidades online de su mismo calibre radica en la elección por parte del alumnado del grado de derecho

de paquetes de asignaturas correspondientes a titulaciones diferentes a las del grado de derecho para completar así su formación y que no tienen nada que ver con la rama de conocimiento de las ciencias jurídicas. Nos referimos a los llamados menores.

Para poder cursarlos se necesitan reunir una serie de requisitos<sup>45</sup> consistentes en estar matriculados en el grado de derecho, el paquete a elegir se debe corresponder con otras asignaturas diferentes a las del grado de derecho y sólo está permitido cursar un menor<sup>46</sup>.

El menor estará formado por asignaturas que sumarán en su totalidad una carga lectiva de entre 12 y 24 ECTS y, una vez matriculado del mismo, se abrirá una nueva matrícula y expediente del alumno independiente del expediente del grado de derecho que ya tenía previamente abierto<sup>47</sup>.

Seguidamente, se enunciarán con un nivel de detalle sucinto<sup>48</sup> los paquetes de menores que se pueden elegir de los diferentes grados para incorporarlos a los estudios de derecho: «historia e historia del arte, historia de la filosofía, introducción a la antropología, periodismo y creación audiovisual, conducta delictiva y victimización, traducción y corrección, política criminal y protección a la víctima, fundamentos de la informática, introducción al hardware y al software, diseño gráfico y web, iniciación a los negocios y a la economía, iniciación al marketing, análisis econométrico, derecho de la previsión social, psicología del trabajo y las organizaciones, dibujo, política internacional y comparada, programación para la ciencia de datos<sup>49</sup>».

Una vez completados los mismos, se mencionarán en el suplemento europeo al título. Esta similitud de los menores se corresponde con los créditos de libre configuración de la extinta licenciatura en Derecho.

45 A falta de su regulación en la normativa académica de la UOC, tales minors se mencionan sucintamente en la memoria del título realizada en marzo de 2022 por la UOC. *Vid.* **UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA**, «Grado de derecho. Memoria presentada para la solicitud de modificación». Disponible en [https://research.uoc.edu/portal/\\_resources/CA/documents/qualitat/qualitat-titulacions/dret-ciencia-politica/20220329\\_Memoria\\_Modifica\\_Grado\\_Derecho\\_n.pdf](https://research.uoc.edu/portal/_resources/CA/documents/qualitat/qualitat-titulacions/dret-ciencia-politica/20220329_Memoria_Modifica_Grado_Derecho_n.pdf). Consultado el 5 de septiembre de 2025.

46 Art. 32.4 de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013.

47 Art. 32.2 de la normativa académica de la UOC aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013.

48 Por razones de concisión se ha optado simplemente por enumerar los paquetes de menores disponibles. No se mencionan las asignaturas concretas que comprenden cada paquete ni el grado del que proceden. Tal información no se contempla en ningún documento específico ofrecido por la UOC, sino que sólo se reserva en el apartado correspondiente al campus virtual localizable solo para alumnos en espacio personal, planes de estudio del grado de derecho, menores. La falta de publicidad de los mismos se apoya en el art. 32.1 *in fine* que menciona «la Universidad aprueba periódicamente el catálogo de los menores disponibles para cada programa de grado y lo publica en los canales establecidos». Disponible en: <https://campus.uoc.edu/>. Consultado el 6 de septiembre de 2025.

49 Información accesible solamente en <https://campus.uoc.edu/>. Consultado el 6 de septiembre de 2025.

## 4.2. Propuestas de mejora

Tras abarcar el amplio abanico de menores que oferta la UOC para sus alumnos del grado de derecho, nos interesa ahora efectuar alguna propuesta de modificación de los mismos.

No se incluye en la propuesta efectuada al estudiantado del grado de derecho ningún paquete de menor procedente del grado de traducción, interpretación y lenguas aplicadas de la UOC. Sería propicio incorporar un menor llamado traducción de textos jurídicos que incorporase las asignaturas de «traducción jurídica y económica»<sup>50</sup> inglés- español de tal grado. De este modo, se garantizaría al egresado, junto a la asignatura optativa ya indicada de *Introduction to Common Law*<sup>51</sup>, una perspectiva jurídica internacional para trabajar en un entorno globalizado y cambiante como se pretende en la UOC. E incluso, se le estarían propiciando al alumnado herramientas lingüísticas para trabajar en firmas de abogados internacionales e incluso opositar a las oposiciones que ofrecen organismos internacionales como en las instituciones de la Unión Europea.

Otra posible alternativa más factible sería introducir una nueva asignatura optativa que incorporara los contenidos adecuados para superar el examen de inglés jurídico llamado *Test of Legal English Skills*<sup>52</sup> (en adelante, Toles). Para ello se podría emular una programación didáctica similar a la establecida en el título llamado *University Expert in International Legal English*<sup>53</sup> ofrecido por la Universidad de Valencia, que incorpora unidades didácticas específicas centradas en inglés jurídico comercial, laboral, contractual e internacional basándose en el temario específico propio de tal certificación.

## V. Conclusiones

Primera.- En nuestro panorama nacional, la UOC se ha consolidado como una universidad puntera en su enseñanza online llegando en 2024 a ocupar el puesto 198 de 500 del ranking del *Timer Higher Education*. Ello se debe a su valor competitivo respecto de otras universidades en su oferta de asignaturas optativas del grado de derecho y de los perfiles de optatividad que ofrece articulados en torno al derecho público, de la empresa, de la

50 El plan de estudios correspondiente al grado de traducción, interpretación y lenguas aplicadas de la UOC se encuentra accesible en <https://www.uoc.edu/es/estudios/grados/grado-traducion-interpretacion-lenguas-aplicadas#study-plan>. Consultado el 6 de septiembre de 2025.

51 Recordemos que la información correspondiente al programa docente de la misma se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.uoc.edu/es/estudios/grados/grado-derecho#subject-3>. Consultado el 5 de septiembre de 2025.

52 Se trata de un examen de inglés jurídico creado por Cambridge Law Studio y Global Legal English Limited que evalúa las destrezas lingüísticas en tres niveles como son el *Foundation*, *Higher* y *Advanced*. Vid. <https://toleslegal.com/>. Consultado el 6 de septiembre de 2025.

53 El plan de estudios junto a las unidades didácticas que conforman el meritado título siguen el esquema de preparación básico de la obra de MASON, C. *The Lawyer's English Language Coursebook*, Global Legal English Ltd, 2021, y se puede consultar aquí <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-postgrado/titulos-propios-postgrado/oferta-titulos-propios/titulo-propio-uv-1286006703791.html?p5=25312280&p2=3-1>. Consultado el 6 de septiembre de 2025.

persona y privado y teoría general y argumentación jurídica. Además, se pueden cursar más de un perfil de optatividad simultáneamente al haber asignaturas comunes.

Segunda.- La docencia de las asignaturas de derecho procesal civil uno y derecho procesal civil dos es eminentemente práctica mediante el estudio de casos reales siendo la forma ordinaria de superarla mediante un 60 % de la llamada prueba de síntesis y un 40 % de la evaluación continua. Si se compara el modo de docencia de esta asignatura con la misma en la UNED, se obtiene que ésta se enfoca a conocimientos más teóricos dejando a un lado la aplicación práctica de los mismos que influyen negativamente en solventar casos del día a día del jurista.

Tercera.- Los menores son un conjunto de asignaturas de grados diferentes al de derecho que proporcionan al jurista una formación complementaria a la del grado. A pesar de la amplia oferta formativa que ofrece la UOC, se echa de menos la incorporación de un minor tendente a la traducción jurídica y al aprendizaje del inglés jurídico. Esta formación se ofrece por parte de otras universidades, como la Universidad de Valencia en su título llamado University Expert in International Legal English.

## VI. Bibliografía

**CERRILLO MARTÍNEZ, A.** «El grado de derecho de la UOC: una apuesta por la formación jurídica en la sociedad de la información», en *Revista de los estudios de derecho y ciencia política de la UOC*, núm. 7, 2008, págs. 1-14.

**LÓPEZ BARBA, E.** «29. Universitat Oberta de Catalunya», en *Protagonismo de las asignaturas optativas en los estudios de grado en derecho de las universidades españolas*, obra colectiva, Ediciones Consulcom, España, 2017, págs. 155-160.

**MASON, C.** *The Lawyer's English Language Coursebook*, Global Legal English Ltd, 2021.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**, «Guía de estudio pública. Derecho civil de la Unión Europea». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=6602409-&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**, «Guía de estudio pública. Introducción al derecho procesal». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=66021044&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**, «Guía de estudio pública. Derecho procesal I.1: general». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=66023126&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**, «Guía de estudio pública. Derecho civil de la Unión Europea». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=6602409-&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**, «Guía de estudio pública. Derecho del consumo». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=66014073&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**, «Guía de estudio pública. Derecho procesal I.2: especial». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/pdf/GuiasAsignaturasGrados/PDFGuiaPublica?codigoAsignatura=66023132&curso=2026&codigoTitulacion=6602&language=es>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**, «Grado en Derecho. Distribución de créditos ECTS». Disponible en: <https://www.uned.es/universidad/inicio/en/dam/jcr:bb8849cb-366e-461d-9667-ee9cce50306b/DERECHO-2025-26-QR.pdf>. Consultado el 4 de septiembre de 2025.

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA**, «Pla Docent. 73.571. Derecho procesal civil I. Semestre 2025 -1 ». Consultado en Plan de estudios. Grado online de Derecho. UOC. Disponible en <https://apps.uoc.edu/PlaDocent/PlaDocent?Semestre=20251&SignatureCode=73.571&Context=3&Locale=es>. Consultado el 3 de septiembre de 2025

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA**. «Pla Docent. 73.571. Derecho procesal civil I. Semestre 2025 -1». Plan de estudios. Grado online de Derecho. UOC. Disponible en <https://apps.uoc.edu/PlaDocent/PlaDocent?Semestre=20251&SignatureCode=73.572&Context=3&Locale=es>. Consultado el 3 de septiembre de 2025.

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA**, «El sistema de evaluación de la UOC». Disponible en: <https://campus.uoc.edu/>. Consultado el 3 de septiembre de 2025.

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA**, «Grado de derecho. Memoria presentada para la solicitud de modificación». Disponible en [https://research.uoc.edu/porta/\\_resources/CA/documents/qualitat/qualitat-titulacions/dret-ciencia-politica/20220329\\_Memoria\\_Modifica\\_Grado\\_Derecho\\_n.pdf](https://research.uoc.edu/porta/_resources/CA/documents/qualitat/qualitat-titulacions/dret-ciencia-politica/20220329_Memoria_Modifica_Grado_Derecho_n.pdf). Consultado el 5 de septiembre de 2025.

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA**, «Plan docente. 73542. Propiedad intelectual». Disponible en <https://apps.uoc.edu/PlaDocent/PlaDocent?Semestre=20251&SignatureCode=73.542&Context=3&Locale=es>. Consultado el 5 de septiembre de 2025.

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA**, «Plan docente. 73577. Mercado interior europeo». Disponible en [https://campus.uoc.edu/tren/trenacc/web/GAT\\_EXP.PLAN-DOCENTE?any\\_academico=20241&cod\\_asignatura=73.577&idioma=CAS&pagina=PD\\_PREV\\_SECRE&cache=S](https://campus.uoc.edu/tren/trenacc/web/GAT_EXP.PLAN-DOCENTE?any_academico=20241&cod_asignatura=73.577&idioma=CAS&pagina=PD_PREV_SECRE&cache=S). Consultado el 5 de septiembre de 2025.

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA**, «Plan docente. 73538. Régimen jurídico del mercado». Disponible en <https://apps.uoc.edu/PlaDocent/PlaDocent?Semestre=20251&SignatureCode=73.538&Context=3&Locale=es> . Consultado el 5 de septiembre de 2025.

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA**, «La UOC debuta entre las mejores universidades del mundo». Disponible en <https://www.uoc.edu/es/news/2025/uoc-debuta-entre-las-mejores-universidades-del-mundo-en-derecho> . Consultado el 5 de septiembre de 2025.

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA**, «La UOC, sexta mejor universidad joven de España». Disponible en <https://www.uoc.edu/es/news/2024/la-uoc-sexta-mejor-universidad-joven-espana-ranking-times-higher-education>. Consultado el 5 de septiembre de 2025.



