

Libro Electrónico

II Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr

La excelencia jurídica florece en las aulas



M^a PILAR DIAGO DIAGO
(Dirección)

M^a CARMEN CHÉLIZ INGLÉS
(Coordinación)

© Los autores

© De la presente edición: Servicio de Publicaciones, Universidad de Zaragoza.

1.^a Edición, 2025.

ISBN eBook: 979-13-88046-04-9

<https://www.millenniumdipr.com/>



Facultad de Derecho
Universidad Zaragoza



Servicio de Publicaciones
Universidad Zaragoza



Universidad
Zaragoza

II Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr

La excelencia jurídica florece en las aulas

M^a PILAR DIAGO DIAGO (Directora)

M^a CARMEN CHÉLIZ INGLÉS (Coordinadora)

AUTORES

ANA MARÍA ALDAZ CASANOVA

ANTONI BERGAS FORTEZA

CARLOS CASTELLS SOMOZA

ELICIO DÍAZ GÓMEZ

IRAIDA GIMÉNEZ

MARÍA GONZÁLEZ MARIMÓN

JULIO DAVID MORENO PRIETO

CARMEN PARRA RODRÍGUEZ

ROSA PLA ALMENDROS

MARCELA RODRÍGUEZ MEJÍA

PAULA SÁEZ ÁLVAREZ

ANA STRINEKA BANDE

PILAR TALAVERA CORDERO

*FRANCISCO ANTONIO VAQUER
FERRER*

JAIME VAZQUEZ GARCIA

Todas las aportaciones de esta obra han sido seleccionadas por el Comité Científico del Congreso integrado por D. Ferran Lambea, Dña. Ambra Nicoleta Mitroi, y Dña. María Puyal (estudiantes de Doctorado en la Universidad de Zaragoza).

ÍNDICE

PRÓLOGO	1
---------------	---

PONENCIA INAUGURAL

COIL EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO: INNOVACIÓN Y COLABORACIÓN EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS GLOBALES	5
---	---

COMUNICACIONES PREMIADAS

CONCIENCIANDO AL ALUMNADO ACERCA DE LA IMPORTANCIA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN SU INTERACCIÓN CON LLM A TRAVÉS DEL MÉTODO <i>LEARNING BY DOING</i>	17
---	----

APRENDIZAJE EN ACCIÓN: PRESENTACIÓN DE COMENTARIO Y <i>AMICUS CURIAE</i> ANTE TRIBUNALES INTERNACIONALES COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA EN EL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO	29
---	----

COMUNICACIONES

EL PODCAST COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: SINERGIAS ENTRE APRENDIZAJE POR PROYECTOS, APRENDIZAJE COLABORATIVO Y <i>LEARNING BY DOING</i>	41
---	----

INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO MERCANTIL BASADA EN EL ANÁLISIS DE LA REALIDAD EN UN MUNDO GLOBALIZADO Y DIGITAL COMO ELEMENTO CAPTATORIO DE LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y SU COMBINACIÓN CON OTRAS METODOLOGÍAS ACTIVAS	51
---	----

INTRODUCIENDO UNA JUSTICIA MÁS ACCESIBLE E INCLUSIVA EN EL AULA	62
---	----

ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DE UN INFORME DE <i>DUE DILIGENCE</i> : TRABAJO DE FIN DE GRADO EN DERECHO	69
---	----

LA URGENTE NECESIDAD DE IMPLANTAR UNA ASIGNATURA DE DERECHO DIGITAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL GRADO EN DERECHO.....	78
--	----

RELATOS JURISPRUDENCIALES	88
---------------------------------	----

LA LECTURA COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO MERCANTIL	94
--	----

ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA DEL DERECHO A TRAVÉS DE DILEMAS MORALES	106
EL USO DE IA POR PARTE DEL ALUMNADO EN LA ELABORACIÓN DE SUPUESTOS PRÁCTICOS: POTENCIALIDADES Y CAUTELAS.....	112
DEL CONOCIMIENTO A LA REFLEXIÓN. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA EDUCACIÓN FISCAL	122

PRÓLOGO

La excelencia jurídica florece con renovado vigor en las aulas

La extraordinaria acogida del I Congreso Internacional de Calidad e Innovación Docente Universitaria MillenniumDIPr no fue solo un éxito, sino el impulso definitivo para consolidar una iniciativa que sobresale, por derecho propio, en el vasto y a menudo confuso panorama de la innovación educativa.

Es un hecho ineludible que existe una proliferación de seminarios y congresos, muchos de ellos con costes elevados, cuya promesa principal es la anhelada certificación. Esta credencial, esencial para cumplir con los requisitos de agencias como ANECA, ha provocado que, lamentablemente, en ocasiones "todo valga". Asistimos a la gestación acelerada de experiencias docentes extravagantes, e incluso "infantilizantes", cuyo único fin parece ser la obtención de ese deseado "papelito".

Frente a esta coyuntura, nuestra iniciativa se erige como un referente, pues ponemos el acento en lo verdaderamente esencial: la calidad. No toda innovación es sinónimo de excelencia. Desde la base de nuestro trabajo, rechazamos categóricamente cualquier práctica que no demuestre una capacidad real para elevar la calidad de la docencia. Por ello, las actividades que se presentaron en el II Congreso y que, el lector encontrará condensadas en este volumen, han sido sometidas a los estrictos estándares de calidad MillenniumDIPr.

El carácter abierto y multidisciplinar de las experiencias aquí recogidas es una de las mayores fortalezas de nuestro Congreso y de esta publicación. Este rico intercambio enriquece la práctica y permite que iniciativas, aún en estado embrionario, puedan ajustarse y robustecerse, nutriéndose del conocimiento y de las actividades ya testadas en otros ámbitos del conocimiento jurídico.

El II Congreso Internacional MillenniumDIPr¹ fue inaugurado con una inspiradora ponencia plenaria a cargo de la Profesora Dra. Carmen Parra, quien presentó en detalle el proyecto de innovación centrado en la implementación del programa Collaborative Online International Learning (COIL).

El aprendizaje internacional colaborativo en línea, que la Doctora Parra ha desarrollado meticulosamente, ofrece —como ella misma indica—, "una experiencia transformadora

¹ Me es obligado dar las gracias a la coordinadora de esta publicación, la Dra. M^a Carmen Chéliz Inglés por su valioso e inestimable trabajo en esta iniciativa. Su rigor, su meticulosidad y su compromiso han sido el pilar fundamental que ha garantizado su calidad y éxito. Mi agradecimiento lo hago también extensivo a la totalidad del equipo *MillenniumDIPr*. Más allá de la colaboración, me siento profundamente orgullosa de liderar a un grupo de personas cuya excelencia no se mide solo en logros, sino en la pasión que demuestran a diario y su alta calidad humana. Su compromiso y talento son el motor real de todas nuestras iniciativas.

tanto para los estudiantes como para el equipo docente involucrado, demostrando ser una estrategia pedagógica eficaz para acercar al alumnado a realidades jurídicas, culturales y educativas distintas, sin necesidad de movilidad física”.

Su trabajo recoge todos los pormenores de una experiencia que puede ser objeto de transferencia a múltiples asignaturas, destacando la generosidad de la autora al poner a disposición de los lectores las claves para implementar esta actividad estratégica y sumamente enriquecedora.

En esta edición, resultaron premiadas dos comunicaciones de excepcional interés. La selección fue especialmente difícil, tal como manifestó el tribunal evaluador, que estuvo integrado por estudiantes. Es crucial subrayar que la valoración la realizan los discentes, quienes poseen el mejor criterio para identificar las experiencias que, realmente, suponen un avance significativo en su propio proceso de aprendizaje.

El reto que impone la penetración de la inteligencia artificial constituyó el marco de trabajo de la primera comunicación premiada. Bajo el título “Concienciando al alumnado acerca de la importancia del pensamiento crítico en su interacción con LLM a través del método learning by doing”, los doctorandos D. Jaime Vázquez García y D. Carlos Castelles Somoza, de la Universidad Autónoma de Madrid, proponen el diseño de una actividad que permite a los estudiantes adquirir las competencias esenciales para utilizar la inteligencia artificial de forma ética y correcta. Este proyecto, que conecta directamente con el espíritu MillenniumDIPr de fomentar el pensamiento crítico en el Derecho, es de un interés indudable.

La Dra. Iraida A. Giménez, de la Universidad Pompeu Fabra, es la autora de la segunda comunicación premiada, centrada en la enseñanza del Derecho Internacional Público. Su proyecto, titulado “Aprendizaje en acción: presentación de comentario y amicus curiae ante tribunales internacionales como método de enseñanza en el derecho internacional público”, reviste una especial importancia. Ello es así, porque la actividad logra que los estudiantes desarrollen competencias en investigación y apliquen los conocimientos adquiridos en las asignaturas teóricas del grado, un objetivo esencial que justifica la proyección de esta actividad hacia la enseñanza de Máster en futuros desarrollos.

Este libro contiene el resto de comunicaciones seleccionadas, las cuales abordan temas tan importantes y diversos como: los podcasts como herramientas de aprendizaje; el análisis de la realidad en un mundo digital y globalizado; la justicia inclusiva; métodos innovadores en los Trabajos de Fin de Grado (TFG); la proyección de una nueva asignatura relativa al Derecho digital; los relatos jurisprudenciales; la lectura como herramienta de innovación docente; la enseñanza a través de dilemas morales; los supuestos prácticos; y la responsabilidad social universitaria.

Damos la más sincera enhorabuena a todos los autores por la excelencia de su trabajo y por su inagotable ilusión por enseñar. Leer sus aportaciones es un privilegio que, gracias a esta monografía, está al alcance de todo aquel que desee tomar el pulso a la calidad rigurosa en la innovación de la docencia universitaria que ya se está abriendo camino en nuestras aulas.

Este libro no contiene solo artículos; contiene semillas muy valiosas que ya están germinando. Con la lectura y la aplicación de sus hallazgos, el lector contribuirá a que la excelencia jurídica florezca, con renovado vigor, en las aulas.

Dra. Pilar Diago Diago

Directora. CEO. MillenniumDIPr

Catedrática de Derecho Internacional Privado. Unizar



PONENCIA INAUGURAL

COIL EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO: INNOVACIÓN Y COLABORACIÓN EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS GLOBALES

Dra. Carmen PARRA RODRÍGUEZ
Profesora de Derecho Internacional Privado
Universidad Abat Oliba CEU

1. Contexto en el que se desarrolla el proyecto de innovación docente

La innovación docente en un aula de Derecho internacional es clave para adaptar la enseñanza a las nuevas realidades de un mundo jurídico globalizado. Este campo del derecho, por su propia naturaleza dinámico y complejo, está interconectado con múltiples sistemas jurídicos y actores, lo que requiere mucho más que una enseñanza tradicional basada exclusivamente en un único ordenamiento jurídico aplicable. En este contexto, la innovación docente¹ permite integrar estas actualizaciones mediante el uso de recursos digitales, análisis de casos reales y acceso a fuentes jurídicas internacionales. Estas estrategias permiten al estudiante aplicar el conocimiento a contextos reales y desarrollar habilidades prácticas como la argumentación jurídica, la negociación y el pensamiento crítico, todas ellas esenciales para una carrera internacional.

Por otro lado, dado que el Derecho internacional es por definición multicultural, incorporar enfoques innovadores como, por ejemplo, el trabajo colaborativo con universidades extranjeras o proyectos con alumnos de diferentes contextos ayuda a formar juristas más conscientes de la diversidad cultural y de los matices del derecho comparado. Así mismo, el uso de plataformas interactivas, bases de datos jurídicas internacionales, inteligencia artificial aplicada al análisis jurídico², y simuladores de procesos permiten enriquecer la experiencia de aprendizaje y preparar a los estudiantes para entornos laborales altamente digitalizados.

Innovar también implica enseñar el Derecho internacional desde una dimensión ética y crítica en el que conviven no solo temas jurídicos, sino también dilemas morales que deben ser abordados desde una docencia innovadora que forme profesionales comprometidos con soluciones globales.

Es desde este contexto desde el que se presenta este proyecto de innovación docente, que tiene como objetivo la implementación de un programa *Collaborative Online International Learning* (COIL)³ también conocido como aprendizaje internacional

¹ PAREDES LABRA, J. GUITERT CATASÚS, M., RUBIA AV, B. “La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza”, *La formación universitaria en Tecnología Educativa: enfoques, perspectivas e innovación* Vol. 14, 2015, p. 1-14

² MAGALLANES RONQUILLO, K. K., PLÚAS PÉREZ, L. del R., AGUAS VELOZ, J. F., FREIRE SOLÍS, R. L. “La inteligencia artificial aplicada en la innovación educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Artificial intelligence applied to educational innovation in the teaching and learning process”. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 4(2), 2023, p.1597–1613. BADII, A. “Artificial intelligence in education: a comprehensive review”. *Education and Information Technologies*, 2020, p. 5395-5426.

³ MARCILLO-GÓMEZ, M. y DESILUS, B. “Collaborative Online International Learning Experience in Practice Opportunities and Challenges”, *Journal of Technology Management & Innovation* vol.11 (1), 2016, p. 30-35. DE WIT, H. “Collaborative Online International Learning in Higher Education.” In

colaborativo en línea. Se trata de una metodología educativa que conecta a estudiantes y profesores de diferentes países a través de proyectos académicos conjuntos desarrollados en entornos virtuales. Es una estrategia innovadora de internacionalización del currículo que no requiere movilidad física, pero que promueve un intercambio intercultural real y significativo. A través de esta iniciativa, se busca fomentar el aprendizaje intercultural y desarrollar competencias globales en los estudiantes de Derecho, preparándolos para abordar de manera efectiva los desafíos legales en contextos transnacionales.

2. Objetivos perseguidos

La naturaleza del Derecho internacional privado, que se centra en resolver conflictos de leyes entre jurisdicciones distintas, lo convierte en una disciplina ideal para implementar el enfoque COIL, ya que permite a los estudiantes interactuar con pares de otras jurisdicciones, entender diferentes sistemas legales y abordar casos prácticos de manera conjunta. Entre sus principales objetivos se encuentran los siguientes:

a) *Desarrollo de habilidades interculturales*

Uno de los fines más importantes del COIL es desarrollar habilidades interculturales en los estudiantes. Al colaborar con personas de otros países, los alumnos aprenden a comunicarse, trabajar en equipo y resolver conflictos en contextos culturalmente diversos, desarrollando empatía, respeto por la diferencia y una mentalidad global⁴.

b) *Competencias en Derecho comparado*

En este sentido, los proyectos COIL se diseñan en torno a contenidos específicos de una asignatura, en concreto en esta ocasión se trabajará dentro de la asignatura de Derecho internacional privado, lo que va a permitir que los estudiantes lleven a cabo un análisis de la normativa y de sistemas de forma comparada y colaborativa permitiendo que puedan analizar temas desde diferentes sistemas, marcos jurídicos o culturales, así como

comprender problemas globales con una visión más compleja y plural.

c) *Democratización de la educación global*

A diferencia de los programas de movilidad física, como por ejemplo los programas Erasmus, el COIL ofrece una experiencia internacional accesible a todos los estudiantes, independientemente de sus recursos económicos, situación personal o ubicación geográfica que en definitiva permite democratizar el acceso a la internacionalización⁵.

d) *Desarrollo de habilidades transversales y digitales*

Participar en un proyecto COIL exige manejar herramientas tecnológicas de comunicación y colaboración (como videoconferencias, plataformas LMS, foros, etc.), lo que fortalece competencias clave para el siglo XXI a través de desarrollo del trabajo en equipo remoto, una comunicación efectiva entre los participantes, la búsqueda de consenso para la resolución de problemas y un incremento de la autonomía y el pensamiento crítico.

e) *Fortalecimiento de la cooperación institucional entre universidades*

No obstante, las ventajas no solo son para los estudiantes, a nivel institucional, el COIL permite impulsar alianzas estratégicas entre universidades de diferentes países, promoviendo el intercambio académico, la creación de redes de investigación y la formación conjunta del profesorado.

Teixeira, P.N., Shin, J.C. (eds) *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer, 2020, p. 9-34

⁴ HACKETT, S. , JANSSEN, J. , BEACH, P. and VAN TARTWIJ, J. "The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vo. 20 (5), 2020, p. 2-21

⁵ RAMÍREZ-MARÍN, F., NÚÑEZ-FIGUEROA, L. C., and BLAIR, N. "Collaborative Online International Learning: Language and Cross-Cultural Experiences of University Students". *Matices en Lenguas Extranjeras*, Vol.14(1), 2020, p.118-162

Junto a las ventajas que se presentan con el programa COIL, también se tienen que tener en cuenta una serie de problemas que no se deben ignorar a la hora de su aplicación⁶. Entre ellos destacan:

a) Diferencias tecnológicas

No todos los estudiantes o universidades tienen acceso a la misma infraestructura tecnológica por lo que antes de llevar a cabo la realización de un COIL con otra universidad se debe examinar su estado tecnológico ya que el programa solo funcionará si los equipos técnicos están al mismo nivel y son compatibles⁷.

Por otro lado, también pueden surgir problemas relacionados con la conectividad, plataformas incompatibles o la falta de familiaridad con herramientas digitales. Todo ello puede dificultar el trabajo colaborativo.

b) Dificultades de coordinación horaria

Las diferencias de zona horaria es otro de los factores que pueden complicar la programación de encuentros sincrónicos ya que al trabajar con universidades situadas en otros usos horarios pueden producirse problemas en las conexiones, así como en los horarios en los que los que se llevará a cabo la conexión.

Todo ello da lugar a un sobre esfuerzo por parte de los docentes, que tendrán que tendrán que planificar actividades asincrónicas efectivas.

c) Desigualdad en niveles académicos

Crear un COIL con equipos situados en diferentes países puede encontrar desajustes en los conocimientos previos, estilos de enseñanza o evaluación entre instituciones. Hay que estar atentos a estas cuestiones para que no influyan en la calidad del proyecto, ya que, si no se gestionan bien, estas diferencias pueden generar frustración o desmotivación.

d) Barreras lingüísticas y culturales

Cuando se trabaja en asignaturas de Derecho internacional puede darse el caso de que el idioma de trabajo no sea el nativo para todos, esta circunstancia puede limitar la participación o comprensión del curso. En estos casos el uso del inglés como lenguaje común puede reducir estos inconvenientes.

Por otro lado, hay que prestar atención a las diferencias culturales que puedan generar malentendidos si no se abordan con sensibilidad y cuidado, especialmente si abordan temas relacionados con el Derecho de familia o los Derechos humanos.

e) Falta de experiencia previa

La falta de experiencia en este tipo de programas puede ser un hándicap tanto para los estudiantes como para los profesores ya que las metodologías colaborativas internacionales necesitan una formación previa. El uso de una guía adecuada también puede ayudar a que el aprendizaje sea más eficaz.

f) Problemas legales

Compartir datos entre universidades internacionales puede plantear retos legales relacionados con la protección de datos y la propiedad intelectual que deben ser tenidos en cuenta por los profesores que impartan cursos en esta modalidad.

⁶ NAVA-AGUIRRE, K.M., GARCIA-PORTILLO, B.I., LOPEZ-MORALES, J.S. "Collaborative Online International Learning (COIL): An Innovative Strategy for Experiential Learning and Internationalization at Home". In Gonzalez-Perez, M.A., Lynden, K., Taras, V. (eds) The Palgrave Handbook of Learning and Teaching International Business and Management. Palgrave Macmillan, Cham, 2019, p. 721-746

⁷ KUMI-YEBOAH, A. "Designing a Cross-Cultural Collaborative Online Learning Framework for Online Instructors", Online Learning Journal, Vol. 22 (4) December 2018, 181-201

3. Metodología empleada y resultados para un COIL en Derecho internacional privado

El proyecto COIL que aquí se presenta fue desarrollado durante seis semanas en la asignatura de Derecho internacional privado, en colaboración con una universidad latinoamericana en el nivel de Grado y con una Universidad norteamericana en el nivel de Master en la asignatura de contratación internacional. En este contexto, los estudiantes de ambas universidades trabajaron en equipos internacionales para resolver casos hipotéticos el que se presentaron conflictos de jurisdicción, normas aplicables y reconocimiento de sentencias extranjeras.

La planificación del curso incluyó sesiones sincrónicas y asincrónicas. En las sesiones sincrónicas, los estudiantes participaron en videoconferencias en las que recibieron instrucción conjunta de profesores de ambas instituciones. Estas sesiones permitieron explicar los fundamentos teóricos del Derecho internacional privado en cada jurisdicción, identificar diferencias y similitudes entre los sistemas legales de ambos países, y establecer una base común para el análisis de casos. Las sesiones asincrónicas, por su parte, se dedicaron al trabajo en equipo y al desarrollo de proyectos colaborativos. Para desarrollar su trabajo los estudiantes tuvieron acceso a una plataforma de aprendizaje en línea donde podían comunicarse, compartir documentos, debatir estrategias y realizar investigaciones conjuntas sobre los casos asignados.

A continuación, se van a especificar las diferencias en la metodología de ambos grupos en función de las dificultades que se fueron resolviendo a lo largo del desarrollo del COIL.

3.1. Desarrollo del COIL en Derecho internacional privado en el nivel de Máster entre una Universidad española y una Universidad norteamericana

Este proyecto COIL reunió a estudiantes de ambas instituciones en un entorno virtual para trabajar conjuntamente en un módulo interdisciplinario centrado en el análisis de contratos internacionales en una simulación de un departamento internacional de un despacho de abogados.

Los estudiantes que realizaron este COIL fueron estudiantes del Master de abogacía internacional de una universidad española y los estudiantes de una Escuela de Derecho de Derecho de una universidad norteamericana. Hay que tener en cuenta que en Estados Unidos Derecho se estudia en un postgrado profesional y la materia internacional es una asignatura optativa del tercer año en la Escuela de Derecho. Estos elementos hicieron que los docentes tuvieran que resolver una serie de obstáculos relacionados con la materia tratada⁸. Así mismo se tuvo que salvar el componente lingüístico dado que uno de los grupos utilizaba su lengua nativa al impartirse el COIL en inglés como idioma vehicular del curso. Los docentes de ambas universidades fueron quienes diseñaron actividades integradas, rúbricas de evaluación y espacios de retroalimentación

⁸ DIAZ BARRIGA, A. "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativo", Perfiles educativos , Vol.27 (108), 2005 p.9-30

Durante seis semanas, los estudiantes colaboraron en equipos internacionales en los que pudieron adoptar propuestas para abordar problemáticas comunes desde un enfoque global⁹.

El proyecto se apoyó en herramientas digitales, si bien las diferentes plataformas utilizadas por las Universidades hicieron que fuera necesario consensuar cuál de ellas sería la apropiada para el desarrollo del curso. Finalmente se optó por Teams y Zoom para el desarrollo de las clases síncronas. Para las asíncronas se dejó libertad a los estudiantes para que usaran además de las plataformas oficiales redes sociales (WhatsApp, Instagram, LinkedIn ect.) que les permitía una comunicación rápida. Estas redes también les permitieron socializar más allá de las clases así como reforzar sus relaciones profesionales.

La estructura del curso fue la siguiente:

Proyecto COIL en la asignatura de Derecho Internacional Privado
Máster de Abogacía internacional – Universidad Abat Oliba CEU

1. Título del proyecto

Internacionalización del aprendizaje a través de COIL: colaboración virtual en Derecho internacional privado entre la Universidad Abat Oliba CEU y la Arkansas University School of Law.

2. Contexto

La presente iniciativa se enmarca en los objetivos estratégicos de internacionalización del Máster de Abogacía internacional y responde a la necesidad de preparar a los futuros profesionales del Derecho para un ejercicio profesional cada vez más global e interconectado. El uso del modelo COIL permite establecer una colaboración académica virtual entre estudiantes y docentes de distintas universidades, sin necesidad de movilidad física. En este caso, se diseñó una experiencia conjunta entre la Universidad Abat Oliba CEU y la Arkansas University School of Law integrada en el programa de la asignatura de Derecho internacional privado.

3. Objetivos del proyecto

Los principales objetivos perseguidos por el COIL fueron los siguientes:

- Fomentar el aprendizaje activo y comparado del Derecho internacional privado entre sistemas jurídicos de tradición civilista (España) y el *Common Law* (Estados Unidos).
- Desarrollar competencias profesionales transversales: trabajo colaborativo en entornos virtuales, redacción jurídica en inglés/español y argumentación oral.
- Potenciar la competencia intercultural y la comprensión de contextos legales internacionales.
- Experimentar con metodologías docentes innovadoras basadas en el trabajo por proyectos y la simulación práctica.

4. Descripción de la experiencia

El proyecto se desarrolló durante seis semanas e implicó la creación de equipos mixtos de estudiantes de ambas universidades. Cada grupo trabajó sobre la realización de un contrato mercantil (compraventa internacional, distribución, agencia, propiedad intelectual, franquicia) abordando la problemática existente en un litigio transfronterizo.

⁹ DOUGLAS A., IZARRA VIELMA, A., HIRSCH A., y RODRÍGUEZ LEÓN, M.R. “Profesorado de posgrado y el desarrollo del pensamiento crítico Graduate professorate and the development of critical thinking “, Innovación educativa, Vol. 20, 2020, p.9-33

La armonización de normas en contextos regionales (Unión Europea, EE. UU.) e internacionales (Convenios, Incoterms etc.), así como normas propias de los sectores analizados, fueron tratados por los grupos de estudiantes.

El trabajo se llevó a cabo en plataformas colaborativas (Zoom, Teams) y fue supervisado de forma conjunta por el profesorado de la Universidad de Arkansas y la Universidad Abat Oliba CEU. Las actividades incluyeron sesiones sincrónicas de clases teóricas impartidas por los docentes, así como mesas redondas con abogados de despachos ubicados en Barcelona y Fayetteville que se conectaron virtualmente.

5. Resultados y evaluación

- Participación activa de 10 estudiantes por universidad, con un alto grado de implicación y asistencia.
- Redacción de 5 contratos mercantiles que fueron evaluados por criterios de contenido, argumentación y calidad comparativa por parte del equipo docente
- Sesión final de presentaciones orales ante abogados expertos en derecho mercantil internacional.

6. Impacto y transferibilidad

Este proyecto ha demostrado ser una herramienta eficaz para integrar la dimensión internacional en la enseñanza del Derecho sin requerir movilidad física, facilitando el acceso equitativo a experiencias globales. La experiencia es fácilmente replicable en otras asignaturas jurídicas (Derecho de la Unión Europea, Derecho mercantil internacional, Derechos humanos) y puede servir de modelo para otras titulaciones.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Internacionalización sin movilidad: experiencia global accesible	Desfase curricular: diferencias en el enfoque, temario o profundidad del contenido.
Comparación directa de sistemas jurídicos: <i>Common Law</i> (EE. UU.) vs. Derecho Civil (España)	Barreras lingüísticas: posible dificultad para comprender términos jurídicos complejos en otro idioma.
Mejora del inglés jurídico para estudiantes españoles e introducción al español para estadounidenses	Coordinación horaria difícil: diferencias de huso horario entre España y EE. UU.
Trabajo colaborativo en casos prácticos internacionales: contratos internacionales, conflictos de leyes, etc.	Desigualdad en herramientas digitales o plataformas utilizadas por cada universidad
Desarrollo de pensamiento crítico y comparación intercultural en contextos legales diversos	Carga extra para docentes: coordinación, evaluación conjunta, planificación didáctica compartida
Preparación para el ejercicio profesional internacional o transnacional	Cuestiones legales: protección de datos, confidencialidad de casos, propiedad intelectual
Establecimiento de redes académicas y profesionales internacionales	

Fuente propia

3.2. Desarrollo del COIL en Derecho internacional privado en el nivel de Grado entre una universidad española y una universidad Latinoamericana

El Proyecto COIL en Derecho internacional privado en el nivel de Grado de Derecho se llevó a cabo entre los estudiantes de la Universidad Abat Oliba CEU de Barcelona y los estudiantes de la Universidad Católica San Pablo de Arequipa (Perú) como parte de las estrategias de internacionalización del currículum sin movilidad física de ambas universidades¹⁰.

Durante seis semanas los estudiantes de ambas instituciones trabajaron en equipos mixtos internacionales para resolver casos prácticos de conflictos de leyes y jurisdicción,

¹⁰ RAMÍREZ-MARÍN, F., NÚÑEZ-FIGUEROA, L. C., and BLAIR, N. "Collaborative Online International Learning: Language and Cross-Cultural Experiences of University Students". *Matices en Lenguas Extranjeras*, Vol.14(1), 2020, p.118-162

incluyendo temas como contratos internacionales, competencia judicial en materia de familia y reconocimiento de sentencias extranjeras. En este caso el uso del español facilitó la comunicación entre los estudiantes. Así mismo la identidad de los sistemas jurídicos de base civil ayudó en la resolución de los casos planteados.

El proyecto combinó actividades virtuales conjuntas a través de sesiones síncronas impartidas por docentes de ambas universidades a través de las plataformas Teams y Zoom, que eran las herramientas digitales utilizadas en estas universidades, lo que facilitó el manejo de las mismas. A través de este sistema virtual los estudiantes pudieron conocer el contenido de la materia en ambos sistemas legislativos que se realizó con lecciones magistrales. Al mismo tiempo los estudiantes participantes en el COIL realizaron trabajo colaborativo asincrónico a través de las plataformas oficiales. Se permitió también el uso de redes sociales como WhatsApp, Instagram y LinkedIn) para conseguir así una mayor cohesión del grupo tanto a nivel personal como profesional.

La diferencia horaria se pudo solventar utilizando los grupos de tarde en España que coincidía con la mañana en Perú.

Para poder evaluar el trabajo realizado por los 6 grupos de trabajo que contaba con estudiantes de ambas nacionalidades, se realizaron presentaciones orales e informes jurídicos compartidos.

La experiencia permitió a los estudiantes desarrollar habilidades clave como el análisis comparado, así como la comunicación intercultural.

La estructura del COIL es la siguiente:

Proyecto COIL en Derecho Internacional Privado
Grado en Derecho –entre la Universidad Abat Oliba CEU de Barcelona (España) y la Universidad Católica San Pablo de Arequipa (Perú))

1. Título del proyecto

COIL en Derecho Internacional Privado: Aprendizaje colaborativo en el Grado en Derecho entre la Universidad Abat Oliba CEU y la Universidad Católica San Pablo.

2. Contexto y justificación

En el actual escenario jurídico global, el estudio del Derecho internacional privado adquiere una relevancia creciente, especialmente en regiones con intensas relaciones comerciales y humanas como sucede en las relaciones de España con Iberoamérica. La presente experiencia pedagógica se enmarca en el impulso a la internacionalización del currículo sin movilidad y responde a la voluntad de introducir metodologías innovadoras y colaborativas en la enseñanza del Derecho a nivel de Grado.

Este proyecto de *Collaborative Online International Learning (COIL)* ha sido impulsado conjuntamente por la Universidad Abat Oliba CEU y la Universidad Católica San Pablo permitiendo a estudiantes del Grado en Derecho de ambas instituciones trabajar juntos en un entorno virtual para abordar problemáticas del Derecho internacional privado desde una perspectiva comparada y práctica.

3. Objetivos del proyecto

El COIL ha perseguido los siguientes objetivos:

- Introducir a los estudiantes en el análisis comparado de instituciones y normas de Derecho internacional privado en contextos europeos y latinoamericanos.
- Desarrollar competencias digitales, comunicativas e interculturales en el marco de una formación jurídica transnacional.
- Fomentar el trabajo en equipo y la resolución de casos prácticos de forma colaborativa e internacional.

- Promover la reflexión crítica sobre las convergencias y divergencias entre los sistemas jurídicos español y peruano.

4. Diseño y desarrollo del proyecto

El proyecto se llevó a cabo durante un período de seis semanas dentro del primer semestre académico, e implicó la creación de equipos mixtos de estudiantes de ambas universidades.

Fases del proyecto:

- Sesión inicial conjunta con presentación del COIL, contenidos comunes y familiarización con las herramientas digitales colaborativas (Zoom, Teams).
- Asignación de casos prácticos reales relacionados con el derecho de familia:
 - o Competencia judicial en supuestos de familia con elementos transfronterizos.
 - o Ley aplicable a supuesto de familia (divorcio, adopción)
 - o Reconocimiento de sentencias extranjeras entre ambos países
- Trabajo colaborativo asincrónico en grupos virtuales, con tutorías conjuntas del profesorado de ambas universidades.
- Presentación final de conclusiones jurídicas en formato oral y escrito.
- Reflexión final individual sobre el aprendizaje intercultural y comparado

5. Evaluación y resultados

La evaluación combinó diferentes elementos formativos individuales y colaborativos (escritos y orales):

- Participación activa y calidad del trabajo colaborativo (40%)
- Informe jurídico final (30%)
- Presentación oral en equipos (20%)
- Reflexión individual crítica (10%)

Entre los resultados destacaron las mejoras significativas en la capacidad de análisis comparado y en la redacción jurídica de los trabajos, al mismo tiempo que se permitió identificar diferencias sustantivas y procesales relevantes entre ambos sistemas jurídicos que permitieron promover el pensamiento crítico¹¹.

6. Impacto y replicabilidad

Este COIL ha fortalecido la cooperación académica entre estudiantes españoles y peruanos, y ha servido como modelo replicable para otras asignaturas con enfoque internacional. Además, ha contribuido a reforzar el perfil profesional de los estudiantes, dotándolos de herramientas para abordar cuestiones jurídicas transfronterizas en sus futuras prácticas.

La viabilidad de esta experiencia, basada en herramientas gratuitas y una coordinación docente eficiente, la convierte en una iniciativa sostenible, accesible y transferible a otros cursos y universidades.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Contextos jurídicos comparables: ambos sistemas se basan en el Derecho civil, lo que facilita el diálogo técnico-jurídico	Diferencias curriculares: los contenidos, profundidad o enfoque pueden variar significativamente
Comparación de leyes internas en materias como familia, contratos internacionales, sucesiones, etc.	Desigualdad normativa o institucional: distintas fuentes legales o enfoques ante tratados internacionales.
Facilidad lingüística: ambos países comparten el idioma español, lo que elimina la barrera idiomática.	Desfase horario moderado: aunque menor que con EE. UU., aún puede requerir coordinación adicional.
Análisis crítico de diferencias regionales en la interpretación del Derecho internacional privado y	Diferencias en infraestructura digital o acceso a tecnología entre estudiantes o universidades.

¹¹ MESTRE-SEGARRA, M.A., y RUIZ-GARRIDO, M.F. "Examining students' reflections on a collaborative online international learning project in an ICLHE context", System, Vol. 105, 2022, p.1-15

presencia de convenios internacionales aplicables en ambos países	
Enriquecimiento mutuo a través del intercambio de prácticas docentes y casos jurídicos locales.	Carga docente adicional: planificación, coordinación interinstitucional, y evaluación conjunta.
Posibilidad de cooperación a largo plazo: facilidad para extender el proyecto a movilidad, investigación, etc.	Retos legales: tratamiento de datos personales, privacidad en entornos virtuales compartidos.

Fuente propia

Con una alta valoración por parte del alumnado y una fuerte implicación docente, esta iniciativa ha demostrado ser un modelo pedagógico innovador, sostenible y replicable, que aporta valor real a la formación jurídica internacional desde etapas tempranas de la carrera.

4. Continuidad, Expansión y Transferencia del Proyecto COIL

El desarrollo del proyecto COIL en la asignatura de Derecho internacional privado, en colaboración entre una universidad española y una universidad latinoamericana/norteamericana, ha demostrado ser una herramienta pedagógica eficaz para fomentar el aprendizaje colaborativo, intercultural y comparado en el ámbito jurídico. A partir de la experiencia piloto, se han identificado varias líneas de acción para asegurar su continuidad, favorecer su expansión y facilitar su transferencia a otras áreas y niveles educativos.

Para las universidades participantes ha supuesto la posibilidad de integrar el COIL de forma estructural en el plan docente de la asignatura, con carácter anual, incorporándose como parte del sistema de evaluación continua. La consolidación de la alianza con la universidad socia se formaliza mediante un convenio específico de cooperación académica, lo que permite planificar con antelación futuras ediciones. Asimismo, se organizan talleres internos para capacitar a otros miembros del profesorado en la metodología COIL, garantizando la sostenibilidad del modelo y el fortalecimiento de la estrategia institucional de internacionalización del currículo.

Así mismo, se prevé ampliar el alcance del COIL a otras asignaturas tanto del Grado como del Máster en Abogacía Internacional, especialmente aquellas con contenido internacional o comparado, como Derecho de la Unión Europea, Derechos humanos o Derecho mercantil internacional. Además, se promoverá la inclusión de nuevas universidades, tanto de América Latina como de ámbito europeo, con el objetivo de diversificar los enfoques y enriquecer la experiencia intercultural del alumnado. También se valorará la posibilidad de desarrollar proyectos COIL de mayor duración o con formatos innovadores, como clínicas jurídicas virtuales o simulaciones internacionales, adaptadas al entorno digital.

Por último y para facilitar la replicabilidad del proyecto, se está trabajando en la elaboración de una guía metodológica que incluya los elementos clave del diseño e implementación del COIL: cronograma, herramientas digitales, rúbricas de evaluación y estrategias de coordinación docente. Esta guía se difundirá internamente a través de jornadas de innovación docente y formaciones del profesorado, así como en redes académicas externas. Igualmente, se contempla la posibilidad de adaptar el modelo a otros niveles formativos, como programas de posgrado y formación continua contribuyendo así a una internacionalización inclusiva sin necesidad de movilidad física.

En definitiva, estas acciones permitirán consolidar el COIL como una buena práctica docente, transferible, escalable y alineada con los objetivos de calidad, innovación e internacionalización de la enseñanza superior.

5. Reflexiones Finales

La implementación de un proyecto *Collaborative Online International Learning* (COIL) en el ámbito del Derecho, y específicamente en la asignatura de Derecho internacional privado, ha constituido una experiencia transformadora tanto para los estudiantes como para el equipo docente involucrado, demostrando ser una estrategia pedagógica eficaz para acercar al alumnado a realidades jurídicas, culturales y educativas distintas, sin necesidad de movilidad física.

Desde el punto de vista formativo, el COIL ha potenciado competencias clave del siglo XXI, como el trabajo en equipo en entornos multiculturales, la comunicación jurídica bilingüe, la competencia digital y la capacidad de análisis comparado. Estas habilidades no solo complementan el aprendizaje técnico del Derecho, sino que resultan esenciales para el ejercicio profesional en contextos internacionales.

Además, la interacción entre sistemas jurídicos distintos —*civil law y common law*, o entre normas nacionales con proyección internacional— ha enriquecido la mirada crítica de los estudiantes, favoreciendo un enfoque más reflexivo, plural y contextualizado del Derecho.

Por otro lado, la colaboración entre universidades de distintas regiones del mundo ha permitido, además, promover valores de equidad, diálogo y respeto por la diversidad, elementos fundamentales para la formación de una ciudadanía global y comprometida con los entornos multiculturales presentes en el Siglo XXI.

Desde la perspectiva docente, esta experiencia ha supuesto una valiosa oportunidad para innovar en metodologías de enseñanza-aprendizaje, explorar nuevas formas de evaluación, y fortalecer la cooperación académica internacional. También ha puesto de manifiesto la importancia de la coordinación entre equipos, la planificación didáctica conjunta y la adaptación pedagógica a los entornos digitales.

En definitiva, el COIL se consolida como una herramienta estratégica para la internacionalización del currículo, inclusiva y sostenible, con un alto potencial de transferencia y replicabilidad. Su continuidad y expansión representan no solo un compromiso con la calidad educativa, sino también con la apertura de nuestras universidades al mundo y a los desafíos globales del presente y del futuro.

Bibliografía

- BADII, A. “Artificial intelligence in education: a comprehensive review”. *Education and Information Technologies*, 2020, p. 5395-5426.
- DE WIT, H. “Collaborative Online International Learning in Higher Education.” In Teixeira, P.N., Shin, J.C. (eds) *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer, 2020, p. 9-34
- DIAZ BARRIGA, A. “El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativo”, *Perfiles educativos*, Vol.27 (108), 2005 p.9-30.
- DOUGLAS A., IZARRA VIELMA, A., HIRSCH A., y RODRÍGUEZ LEÓN, M.R. “Profesorado de posgrado y el desarrollo del pensamiento crítico Graduate professorate and the development of critical thinking”, *Innovación educativa*, Vol. 20, 2020, p.9-33
- HACKETT, S., JANSSEN, J., BEACH, P. and VAN TARTWIJ, J. “The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol. 20 (5), 2020, p. 2-21
- KUMI-YEBOAH, A. “Designing a Cross-Cultural Collaborative Online Learning Framework for Online Instructors”, *Online Learning Journal*, Vol. 22 (4) December 2018, 181-201
- MAGALLANES RONQUILLO, K. K., PLÚAS PÉREZ, L. del R., AGUAS VELOZ, J. F., FREIRE SOLÍS, R. L.. “La inteligencia artificial aplicada en la innovación educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Artificial intelligence applied to educational innovation in the teaching and learning process”. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 023, Vol. 4(2), p.1597–1613.

- MARCILLO-GÓMEZ, M. y DESILUS, B. "Collaborative Online International Learning Experience in Practice Opportunities and Challenges", *Journal of Technology Management & Innovation* vol.11 (1), 2016, p. 30-35
- MASDUKI , A. "The Influence of Hard skills, Organizational learning and Soft skills on Teacher innovation capability during digital era", *Professional Education Studies and Operations Research An International Journal* Vol. 1 (2) December, 2024, p. 33-45
- MESTRE-SEGARRA, M.A,y RUIZ-GARRIDO, M.F. "Examining students' reflections on a collaborative online international learning project in an ICLHE context", *System*, Vol. 105, 2022, p.1-15
- NAVA-AGUIRRE, K.M., GARCIA-PORTILLO, B.I., LOPEZ-MORALES, J.S. "Collaborative Online International Learning (COIL): An Innovative Strategy for Experiential Learning and Internationalization at Home". In Gonzalez-Perez, M.A., Lynden, K., Taras, V. (eds) *The Palgrave Handbook of Learning and Teaching International Business and Management*. Palgrave Macmillan, Cham, 2019, p. 721-746
- PAREDES LABRA, J. GUITERT CATASÚS, M., RUBIA AV, B. "La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza", *La formación universitaria en Tecnología Educativa: enfoques, perspectivas e innovación* Vol. 14, 2015, p. 1-14
- RAMÍREZ-MARÍN, F., NÚÑEZ-FIGUEROA, L. C., and BLAIR, N. "Collaborative Online International Learning: Language and Cross-Cultural Experiences of University Students". *Matices en Lenguas Extranjeras*, Vol.14(1), 2020, p.118-162
- ROMERO-RODRÍGUEZ, J.M., RAMIREZ-MONTOYA, M.S., GLASSERMAN-MORALES, L.D. y RAMOS NAVAS-PAREJO, M. "Collaborative online international learning between Spain and Mexico: a microlearning experience to enhance creativity in complexity", *Education + Training*, 2023, p. 340-3

COMUNICACIONES PREMIADAS

CONCIENCIANDO AL ALUMNADO ACERCA DE LA IMPORTANCIA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN SU INTERACCIÓN CON LLM A TRAVÉS DEL MÉTODO *LEARNING BY DOING*

D. Jaime VÁZQUEZ GARCÍA
Doctorando, Universidad Autónoma de Madrid

D. Carlos CASTELLS SOMOZA
Doctorando, Universidad Autónoma de Madrid

1. Contexto: el creciente uso de LLM por el alumnado

En un período de tiempo muy breve las inteligencias artificiales (IA) generativas han experimentado un gran desarrollo, convirtiéndose en herramientas potentes capaces de realizar tareas cada vez más complejas. No es de extrañar, por tanto, que su uso se haya generalizado y haya irrumpido en la educación universitaria.

Esta nueva tecnología ofrece importantes avances y beneficios para el alumnado, como el desarrollo de habilidades de resolución de problemas o la flexibilización y personalización de su aprendizaje, además de estar convirtiéndose una competencia básica para el mundo laboral al que van a incorporarse¹. También es útil para aligerar y optimizar la carga de trabajo, sintetizando textos de gran extensión o permitiéndoles acceder a fuentes en idiomas que no dominan². Al mismo tiempo, no obstante, los modelos de lenguaje de gran tamaño (LLM) presentan importantes riesgos, tanto desde la perspectiva de la integridad académica³ como de la degradación de la formación universitaria y pérdida de pensamiento crítico⁴. Aun más, dados los sesgos y errores

¹ AYUSO DEL PUERTO, D., y GUTIÉRREZ ESTEBAN, P. «La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado», *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 25-2, 2022, p. 357.

² BRESCÓ BAIGES, E. «¿Cómo utilizan la IA los estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Lleida?», en eds. LEÓN GARRIDO, A., *et al. Docencia e investigación en la era de la inteligencia artificial: reflexiones y aplicaciones innovadoras*, Madrid 2025, pp. 91-93.

³ GALLENT TORRES, C., *et. al.* «El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica», *RELIEVE: Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, núm. 29-2, 2023, p. 8.

GALLENT TORRES, C., *et. al.* «Inteligencia Artificial en educación: entre riesgos y potencialidades», *Práxis educativa*, núm. 19, 2024, pp. 11-12.

ALONSO, J. «Integridad académica en la era de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG)», *Desiderata*, núm. 24, 2024, pp. 73-74.

CAMPOS CÉSPEDES, J., y CAMPOS CHAVARRÍA, B. «Estrategias para la prevención y abordaje de prácticas de deshonestidad académica en el contexto universitario: propuestas desde la mirada estudiantil», *Práxis Educativa*, núm. 19, 2024, s./p. (recurso electrónico). Disponible en: <<https://www.redalyc.org/journal/894/89478652068/html/>>. [Última consulta: 06/06/2025].

LEGASPI BARAJAS, R. E., y TORNEL AVELAR, J. L. «Retos actuales de la integridad académica universitaria y la inteligencia artificial», en coords. PEÑA ESTRADA, C. C., *et al. Pedagogía innovadora: transformando la enseñanza en el siglo XXI*, Madrid 2024, pp. 461-462.

CARMONA RODRÍGUEZ, C., y BENLLOCH SANCHIS, M. J. «La investigación educativa: una comparativa entre ChatGPT, Perplexity y Github Copilot», en eds. LEÓN GARRIDO, A., *et al. Docencia e investigación en la era de la inteligencia artificial: reflexiones y aplicaciones innovadoras*, Madrid 2025, pp. 247-260.

⁴ SANABRIA NAVARRO, J. R., *et al.* «Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea», *Comunicar: Revista científica de Educomunicación*, núm. 77, 2023, p. 98.

sistemáticos en su entrenamiento, hay una elevada posibilidad de que los estudiantes absorban errores, estereotipos y prejuicios históricos si no los utilizan correctamente⁵.

Los docentes que conformamos el proyecto de innovación docente del que nace esta experiencia educativa observamos cómo, cada vez más, nuestros estudiantes recurren a estos motores de lenguaje para realizar sus tareas de evaluación continua y trabajos de fin de grado y máster, copiando de forma acrítica las respuestas generadas automáticamente por ChatGPT o Gemini y presentándolas como originales. Esto puede conllevar un deterioro de las competencias básicas de un buen jurista, como la capacidad de razonamiento y redacción jurídica, además de sus habilidades de expresión oral —se ha detectado una menor participación en clase que, muchas veces, consiste en leer en voz alta respuestas que no comprenden, incorrectas o incompletas.

A nuestro entender, gran parte del problema radica en la excesiva confianza que el alumnado deposita en las IAs generativas de texto. Esto se explica porque el Derecho es una rama de conocimiento que suele identificarse con la memorística, y estos motores son capaces de gestionar grandes cantidades de datos, por lo que los estudiantes creen que arrojará resultados correctos. En nuestra experiencia, sin embargo, los LLM no sólo tienden a confundir legislaciones y jurisprudencia de distintos países (llegando a usar normas derogadas), sino que, incluso si se les da acceso a fuentes literales, siguen cometiendo fallos básicos. Ello se debe a que carecen de una verdadera comprensión de la materia y de la capacidad de raciocinio necesaria. Además, con relativa frecuencia, inventan respuestas sin fundamento como consecuencia de su naturaleza predictiva⁶.

Al mismo tiempo, no obstante, como docentes somos conscientes de la realidad y, sobre todo, de la gran utilidad que su uso puede conllevar. Por esta razón, en vez de luchar contra las IAs, optamos por diseñar una actividad que permita al alumnado adquirir las competencias esenciales para utilizarla de forma ética y correcta. En este capítulo se abordan los resultados obtenidos en los seminarios (clases prácticas) de Derecho de la Persona, asignatura de primer curso del Grado en Derecho, y Derecho Internacional Privado, asignatura de cuarto curso del Doble Grado en Derecho y Ciencia Política.

2. Objetivos: un mejor uso de las IAs en el aula

Como se desprende de lo expuesto en el epígrafe anterior, el objetivo de este proyecto no es que los estudiantes dejen de utilizar chatbots para realizar sus tareas. En su lugar, proponemos una alfabetización del alumnado a través de un proyecto que fomenta la implementación de la IA pero que promueve su uso honesto, responsable y crítico⁷.

Así, el objetivo principal es que tomen conciencia de las fortalezas y carencias de los LLM, así como del papel crucial que juega la inteligencia humana⁸. Se pretende transmitir al alumnado

BURGOS, E. «El pensamiento crítico y la inteligencia artificial: perspectivas y críticas», *Temas de comunicación*, núm. 48, 2024, pp. 7-19.

GALLEN TORRES, C., *et al.* «Inteligencia Artificial en educación...», *cit.*, pp. 17-18.

⁵ ABARCA SÁNCHEZ, J. A. «Reflexiones sobre la inteligencia artificial y derecho», *Revista de Ciencias Jurídicas*, núm. 159, 2022, p. 10.

⁶ AJEVSKI, M., *et al.* «ChatGPT and the future of legal education and practice», *The Law Teacher*, vol. 57, núm. 3, p. 354.

SARRAZOLA, A. «Uso de ChatGPT como herramienta en las aulas de clase», *Revista EIA*, núm. 40, 2023, pp. 5 y 11.

⁷ LEGASPI BARAJAS, R. E., y TORNEL AVELAR, J. L. «Retos actuales de la integridad...», *cit.*, pp. 456-457.

⁸ AJEVSKI, M., *et al.* «ChatGPT and the future...», *cit.*, pp. 356-357.

BAENA, M. «Empleo de la inteligencia artificial en la resolución de contenciosos internacionales, públicos y privados. Experiencias pioneras», *Cuadernos de la Escuela Diplomática*, núm. 68, 2018, p. 61.

DE OLIVEIRA FORNASIER, M. «Legal education in the 21st century and the artificial intelligence», *Revista Opinião Jurídica*, núm. 31, 2021, pp. 10 y 15.

SANABRIA NAVARRO, J. R., *et al.* «Incidencias de la inteligencia artificial...», *cit.*, p. 98.

SARRAZOLA, A. «Uso de ChatGPT como herramienta...», *cit.*, pp. 18-20.

una sana desconfianza respecto de los resultados generados y su fiabilidad⁹, de modo que adopten una posición de duda, comprobación y contraste de fuentes. La finalidad es que, más allá de profundizar en las materias tratadas en clase sobre las que versen los casos prácticos propuestos, el alumnado adquiera competencias transversales como la capacidad de pensamiento crítico y el uso correcto de estos recursos tecnológicos, que serán fundamentales en su carrera.

Como objetivos complementarios, además, la actividad promueve otras competencias básicas del jurista, como la búsqueda autónoma de bibliografía y jurisprudencia relevante, el manejo de bases de datos jurídicas, la capacidad de evaluación y corrección de resultados o la expresión escrita y uso adecuado de la terminología legal.

3. Descripción del proyecto y metodología: *learning by doing* y método del caso

El núcleo común de todas las actividades que integran el proyecto de innovación docente se compone de tres fases. En un primer momento, se propone una pregunta o un caso práctico, adaptado al temario de la asignatura, que ha de resolverse utilizando un LLM. En segundo lugar, el alumno debe corregir la respuesta generada por la IA con los conocimientos que haya adquirido en clase, utilizando los manuales recomendados y buscando la jurisprudencia y bibliografía relevantes. El objetivo es que identifique tanto los errores cometidos por la IA como las partes de su respuesta que considere correctas, justificando su acierto, así como cualquier otra cuestión jurídica que plantee el caso y el motor de lenguaje no haya abordado. Finalmente, la actividad es corregida en clase de forma colaborativa bajo la supervisión del profesor, de modo que el alumno tome conciencia de a qué nivel está su capacidad de detectar y corregir errores en un texto generado artificialmente.

En particular, tanto la asignatura de Derecho de la Persona como de Derecho Internacional Privado se prestan a la elaboración de casos prácticos, antes que a preguntas teóricas, por lo que se optó por esta modalidad. En ellos se abordaron, respectivamente, cuestiones relativas a los derechos de la personalidad y al tráfico comercial internacional.

De lo expuesto se desprende que la metodología del proyecto es mixta. De una parte, se mantienen metodologías tradicionales, como son el papel fundamental de las clases magistrales o teóricas, las tutorías individuales o grupales y la realización de ejercicios para su corrección en el aula. Sin adquirir antes un conocimiento básico de la materia, es imposible para el alumnado detectar las deficiencias de la IA¹⁰. De otra parte, sin embargo, se introducen también elementos de diversas metodologías innovadoras:

— En primer lugar, aspectos de la IA educativa, una iteración de la robótica educativa que promueve el uso correcto de herramientas basadas en LLM por el estudiantado: la resolución del caso mediante una chatbot y su posterior corrección sirven para que los alumnos entren en contacto con estas tecnologías y aprendan a utilizarlas de forma ética y responsable.

— En segundo lugar, se utilizan herramientas del aprendizaje basado en proyectos, al proponer al alumnado la resolución de casos prácticos y no únicamente de preguntas teóricas de corte memorístico. Los casos propuestos en las asignaturas de esta actividad se inspiran en casos reales de la práctica judicial, por lo que simulan escenarios pueden encontrar en su vida laboral.

— En tercer lugar, se fomenta el aprendizaje basado en el pensamiento crítico. Los casos que elaboramos eran relativamente complejos de resolver para una IA y explotaban sus debilidades: en materia de derecho de la personalidad, por ejemplo, nos aprovechamos de la tibieza y prudencia que despliegan estos motores. Al corregir individualmente y en clase, se ponen de relieve las limitaciones de los LLM y se promueve un pensamiento y reflexión crítica por el alumnado al interactuar con aquellos.

⁹ BLISS, J., «Teaching Law in the Age of Generative AI», *Jurimetrics (Forthcoming)*, publicación de 2 de enero de 2024, pp. 14-15. Disponible en: <<https://ssrn.com/abstract=4682456>>. [Última consulta: 06/06/2025].

¹⁰ FRANGANILLO, J., *et al.* «La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria», informe para el *Centre de Recerca en Informació, Comunicació i Cultura de la Universitat de Barcelona*, 2023, p. 4. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/2445/202932>>. [Última consulta: 06/06/2025].

— Por último, también se ha utilizado la metodología del aprendizaje basado en la investigación, pues, para justificar el acierto o error de la respuesta generada por la IA, el estudiante debe identificar normas, manuales y jurisprudencia pertinentes. Esta metodología, lógicamente, ha sido adaptada según las necesidades del alumnado. En concreto, en el caso de Derecho de la Persona, al tratarse de alumnos de primer curso, el profesor les facilitó diversos textos y sentencias para que, de entre ellos, rescatasen los que podían ser útiles y apartasen los irrelevantes para la resolución del caso práctico.

Por cuanto se refiere a los resultados, el proyecto se ha apoyado en dos indicadores de seguimiento y evaluación: la cumplimentación de sucesivas encuestas por el alumnado, para analizar la evolución de su percepción acerca del papel de la IA y su fiabilidad en el ámbito jurídico, y las entrevistas con *focus groups* de estudiantes de las distintas asignaturas para valorar los resultados alcanzados, su satisfacción con el proyecto y posibles mejoras. Si bien originalmente se había propuesto realizar tres encuestas —antes de comenzar la actividad, después de la corrección individual y tras la corrección en clase—, tras las reuniones con *focus groups* del primer cuatrimestre se optó por reducirlas a dos, al inicio y al final de la actividad.

3.1. Resultados de Derecho de la Persona

En la asignatura Derecho de la Persona, el proyecto se implementó en cuatro grupos de seminarios. De 135 estudiantes matriculados, 53 se inscribieron para participar en la actividad (cerca del 40%) y entregaron puntualmente tanto la respuesta elaborada por la IA como su corrección, además de asistir a la corrección en clase. También el número de encuestas cumplimentadas fue lo suficientemente alto en las tres fases para extraer resultados relevantes: la encuesta inicial recibió 50 respuestas, la intermedia, 44, y la final, 39. De las tablas anexas I, II y III se desprenden los siguientes resultados:

i. Al comienzo de la actividad, la mayoría de los alumnos calificó su conocimiento y manejo de los sistemas de IA como suficiente (40%) o bastante bueno (40%). Tras la corrección individual de la respuesta elaborada por la IA, la mayoría consideró que sus competencias en el uso de esta herramienta habían mejorado (77,3%) y era más capaz de utilizarlas adecuadamente (79,5%), aunque un importante porcentaje reconoció que no sabía que podía aportar fuentes adicionales a la IA para resolver el caso (34,1%) y, por lo general, siguieron valorando su conocimiento como suficiente (56,8%) o bastante bueno (38,6%). Esta tendencia se mantuvo en la encuesta final, donde los estudiantes manifestaron más decididamente que había mejorado su manejo de LLM (92,3%), se consideraban mejor equipados para utilizarlos (71,8%), y calificaron sus conocimientos como suficientes (56,4%) o bastante buenos (38,46%).

ii. En la encuesta inicial, si bien solo un 10% de los alumnos declaró conocer en qué consisten las “alucinaciones” de las IA, la mayoría afirmó que estas producían respuestas falsas o inventadas con frecuencia (38%) o con bastante frecuencia (22%) —frente a un nada desdeñable 38% que consideró que era un fenómeno poco frecuente. Pese a ello, un número elevado de alumnos reconoció que no supervisaba las respuestas nunca (8%) o con poca frecuencia (28%), frente a una mayoría que afirmó hacerlo con frecuencia (30%) o con mucha frecuencia (24%). Un alto porcentaje afirmó, además, que estas tecnologías pueden ofrecer respuestas más imparciales que los seres humanos (40%), pero que no era capaz de ofrecer resultados mejores (44%).

En la encuesta intermedia, tras haber corregido individualmente la resolución del caso por la IA, la mayoría afirmó que las respuestas generadas artificialmente eran correctas (72,7%) y que eran relativamente confiables (52,3%) o bastante confiables (29,5%), aunque, al mismo tiempo, el 81,8% consideró que su propia resolución del caso era más acertada. El 93,2% declaró, asimismo, que consideraba necesario supervisar o comprobar las respuestas generadas artificialmente. Del mismo modo, descendió ligeramente el porcentaje de estudiantes que consideraba que las respuestas de un LLM son más imparciales (36,4%), al mismo tiempo que aumentó el número de quienes consideraron que las respuestas humanas son más correctas (50%).

En la encuesta final, la mayoría reconoció un cambio en su percepción sobre las IAs entre la corrección individual y la corrección en clase con el profesor (87,2%), como también aumentó el porcentaje que consideró que la resolución humana era más acertada (87,2%) y disminuyó el número de quienes declararon confiar bastante en la respuesta de la IA (12,8%), en pro de quienes

la calificaron de relativamente confiable (69,2%). Asimismo, casi por unanimidad (97,4%), los alumnos declararon que es necesario comprobar las respuestas generadas por LLM. El porcentaje de alumnos que calificó estas respuestas más imparciales se mantuvo estable (35,9%), aunque aumentó sensiblemente la valoración de las respuestas humanas como más correctas (66,7%).

iii. El porcentaje de estudiantes que consideró conveniente utilizar *chatbots* se mantuvo más o menos estable en las encuestas mientras que la proporción de quienes entendieron que no aumentó de manera progresiva —8%, 18,2% y 30,8%, respectivamente. Se mantuvo constante el porcentaje de estudiantes que consideraron que puede tanto facilitar como entorpecer el aprendizaje —74%, 72,7% y 71,8%—, mientras que el de quienes consideraron que no puede sustituir a los operadores jurídicos fue aumentando ligeramente —84%, 86,4% y 92,3%—. Al mismo tiempo, los alumnos afirmaron de forma casi unánime que, para dar buen uso a los sistemas de IA en la resolución de casos, es necesario contar con conocimientos previos sobre la materia, y que los conocimientos adquiridos en la asignatura les habían sido útiles para esta tarea (79,5% y 92,3%, en las respectivas encuestas). Asimismo, casi todos tomaron conciencia de que confiar exclusivamente en herramientas de IA para resolver tareas y exámenes universitarios es arriesgado (90,1% y 97,4%).

iv. Finalmente, es de reseñar que, por lo general, la mayoría de los estudiantes declaró que pretendía empezar a utilizar o seguir utilizando sistemas de IA, tanto en la encuesta intermedia (20,5% y 52,3%) como en la final (7,7% y 64,1%)

3.2. Resultados de Derecho Internacional Privado

En la asignatura Derecho Internacional Privado, el proyecto se implementó en los tres grupos de seminarios. De 132 estudiantes matriculados en Moodle, 66 se inscribieron para participar en la actividad (el 50%) y asistieron a la corrección en clase. También el número de encuestas cumplimentadas fue lo suficientemente alto para extraer resultados empíricamente relevantes: la encuesta inicial recibió 66 respuestas, mientras que la final 51. De las tablas anexas IV y V se desprenden los siguientes resultados:

i. Al comienzo de la actividad, la mayoría de los alumnos calificó su conocimiento y manejo de los sistemas de IA como suficiente (51,5%) o bastante bueno (22,7%). Tras la corrección en clase de la respuesta elaborada por la IA, casi todos manifestaron que habían aumentado sus competencias en el uso de estas herramientas (86,3%) y que se consideraba más capaz de utilizarlas de manera adecuada (88,2%), si bien siguieron valorando su conocimiento como suficiente (62,7%) o bastante bueno (21,6%).

ii. En la encuesta inicial, pese a que únicamente un 12% de los alumnos conocía en qué consisten las “alucinaciones” de las IA, la mayoría afirmó que producía respuestas falsas o inventadas con frecuencia (50%), con bastante frecuencia (30,3%) o con mucha frecuencia (13,6%). Consecuentemente, la mayoría declaró supervisar sus respuestas con mucha frecuencia (48,5%), con bastante frecuencia (21,2%) o con frecuencia (19,7%), y que las IAs no eran capaces de producir mejores respuestas que un humano (56,1%). Si bien la mayoría consideró que ofrecen respuestas más imparciales que los seres humanos a veces (51,5%), un importante porcentaje negó que lo hacían (28,8%).

Los resultados de la encuesta final no distan mucho de los anteriores. De forma casi unánime (86,3%), los alumnos reconocieron haber experimentado un cambio en su percepción sobre las IAs a raíz de la actividad, considerando en cualquier caso que la respuesta humana era más correcta (96,1%). El 72,6% declaró que las respuestas generadas por un LLM son relativamente confiables, frente a un 17,6% que las calificó de poco confiables y un 9,8% que consideró que eran bastante confiables. No es de extrañar, por tanto, que todos los participantes declararan que es imprescindible comprobar estas respuestas, y que aumentara el porcentaje de alumnos que considera que la resolución de un caso por un LLM no es mejor que la realizada por un humano (64,7%). Por su parte, el porcentaje que consideró que las IAs pueden producir resultados más imparciales (47,1%) y el de quienes consideran que no son capaces (29,4%) se mantuvo estable.

iii. El porcentaje de estudiantes que consideró conveniente utilizar *chatbots* en la asignatura aumentó, desde un 39,4% en la encuesta inicial hasta un 52,9% en la final. Se mantuvo constante el porcentaje de estudiantes que consideraron que los LLM son una herramienta que puede tanto facilitar como entorpecer el aprendizaje —65,2% y 62,7%—, mientras que el de quienes

consideraron que los sistemas de IA no pueden sustituir a los operadores jurídicos aumentó sensiblemente —de 78,8% a 92,2%—. Al mismo tiempo, los alumnos afirmaron de forma casi unánime que, para dar buen uso a los sistemas de IA en la resolución de casos, es necesario contar con conocimientos previos sobre la materia (98%) y que los conocimientos adquiridos en la asignatura les permiten corregir la respuesta proporcionada por la IA (94,1%), y que confiar exclusivamente en herramientas de IA para resolver tareas y exámenes universitarios es arriesgado (96%).

iv. Finalmente, es de reseñar que, por lo general, los estudiantes declararon que pretendía seguir utilizando o utilizar más sistemas de IA (68,6% y 11,8%).

4. Continuidad del proyecto: renovación y publicación

Dados los resultados obtenidos y la buena recepción por parte del estudiantado, la intención de los docentes que participan en el proyecto de innovación docente es prorrogarlo y volver a implementarlo en el curso 2025/2026. Si bien el objetivo principal propuesto —fomentar un uso más crítico y transmitir al alumnado un sano escepticismo sobre el uso acrítico de estas tecnologías— ha sido alcanzado suficientemente, creemos que hay puntos de mejora. En particular, nos proponemos uniformar el modo de implementar la actividad en las aulas y modificar ligeramente las encuestas, para facilitar la obtención de resultados relevantes y comparables.

Asimismo, los integrantes del proyecto pretendemos elaborar una publicación conjunta detallando la experiencia en ambos cursos para darla a conocer, pues se trata de una actividad fácil de implementar en asignaturas de diversas ramas del Derecho y en distintos cursos que, al mismo tiempo, es útil para desincentivar un uso deshonesto e incorrecto de los LLM. Para facilitar esta transferencia, en dicha publicación incluiríamos, además de los resultados obtenidos y las principales tendencias observadas, los modelos de encuestas utilizados, las actividades propuestas en clase y las rúbricas de corrección correspondientes, lo que simplificaría su implementación y réplica por otros docentes.

5. Conclusiones

Tras comparar los resultados observamos que es una actividad útil tanto para los estudiantes que están empezando sus estudios universitarios como para quienes están terminándolos, aunque el planteamiento debería ser ligeramente distinto en ambas etapas.

Para los estudiantes de los primeros cursos seguramente sea más acuciante tomar conciencia de la necesidad de usar críticamente de estas herramientas, pues, al tener un menor bagaje jurídico, les cuesta más detectar las carencias de las IAs y les asignan una mayor fiabilidad de la que merecen. Tienden a confiar en exceso en las respuestas generadas, sobre todo si formalmente parecen correctas, y no siempre tienen recursos para identificar errores en la normativa aplicada, la doctrina y la jurisprudencia.

Quienes ya tienen unos conocimientos jurídicos más asentados, en cambio, perciben con mayor claridad la falibilidad de estos sistemas y tienden naturalmente a supervisar o contrastar las respuestas generadas por los LLM. Para este grupo la actividad resulta especialmente útil si se plantea como una introducción estructurada al uso profesional de estos sistemas, con los que probablemente no están tan familiarizados, centrándose en sus límites técnicos y éticos y en su valor como apoyo, no reemplazo, de la actividad humana. En este contexto, resulta especialmente valiosa la reflexión sobre los criterios de corrección, imparcialidad y coherencia argumentativa de las IAs, formándolos en el uso de LLM como una competencia transversal y una herramienta más en su arsenal como juristas.

Por lo demás, ha de resaltarse la buena recepción de la actividad tanto por parte del alumnado, pues el proyecto sirvió para desarrollar sus competencias digitales y tomar conciencia de su irremplazabilidad como juristas. La actividad también ha sido bien recibida por los docentes que participaron en el proyecto, pues ha servido para disminuir las instancias de fraude académico en tareas y exámenes —como consecuencia de que los alumnos hayan percibido sus debilidades y

abandonado la confianza ciega en los LLM— y para reflexionar de forma colectiva sobre el futuro de la enseñanza del Derecho.

6. Bibliografía

- ABARCA SÁNCHEZ, J. A. «Reflexiones sobre la inteligencia artificial y derecho», *Revista de Ciencias Jurídicas*, núm.159, 2022, pp. 1-14.
- AJEVSKI, M., *et al.* «ChatGPT and the future of legal education and practice», *The Law Teacher*, vol. 57, núm. 3, pp. 352-364.
- ALONSO, J. «Integridad académica en la era de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG)», *Desiderata*, núm. 24, 2024, pp. 72-82.
- AYUSO DEL PUERTO, D., y GUTIÉRREZ ESTEBAN, P. «La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado», *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 25-2, pp. 347-362.
- BAENA, M. «Empleo de la inteligencia artificial en la resolución de contenciosos internacionales, públicos y privados. Experiencias pioneras», *Cuadernos de la Escuela Diplomática*, núm. 68, 2018, pp. 19-96.
- BLISS, J., «Teaching Law in the Age of Generative AI», *Jurimetrics (Forthcoming)*, publicación de 2 de enero de 2024, pp. 14-15. Disponible en: <<https://ssrn.com/abstract=4682456>>.
- BRESCÓ BAIGES, E. «¿Cómo utilizan la IA los estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Lleida?», en eds. LEÓN GARRIDO, A., *et al.* *Docencia e investigación en la era de la inteligencia artificial: reflexiones y aplicaciones innovadoras*, Madrid 2025, pp. 85-98.
- BURGOS, E. «El pensamiento crítico y la inteligencia artificial: perspectivas y críticas», *Temas de comunicación*, núm. 48, 2024, pp. 6-18.
- CAMPOS CÉSPEDES, J., y CAMPOS CHAVARRÍA, B. «Estrategias para la prevención y abordaje de prácticas de deshonestidad académica en el contexto universitario: propuestas desde la mirada estudiantil», *Práxis Educativa*, núm. 19, 2024, s./p. (recurso electrónico). Disponible en: <<https://www.redalyc.org/journal/894/89478652068/html/>>.
- CARMONA RODRÍGUEZ, C., y BENLLOCH SANCHIS, M. J. «La investigación educativa: una comparativa entre ChatGPT, Perplexity y Github Copilot», en eds. LEÓN GARRIDO, A., *et al.* *Docencia e investigación en la era de la inteligencia artificial: reflexiones y aplicaciones innovadoras*, Madrid 2025, pp. 247-260.
- DE OLIVEIRA FORNASIER, M. «Legal education in the 21st century and the artificial intelligence», *Revista Opinião Jurídica*, núm. 31, 2021, pp. 1-32.
- FRANGANILLO, J., *et al.* «La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria», informe para el *Centre de Recerca en Informació, Comunicació i Cultura de la Universitat de Barcelona*, 2023.
- GALLEN TORRES, C., *et. al.* «El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica», *RELIEVE: Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, núm. 29-2, 2023, pp. 1-20.
- GALLEN TORRES, C., *et. al.* «Inteligencia Artificial en educación: entre riesgos y potencialidades», *Práxis educativa*, núm. 19, 2024, pp. 1-29.
- LEGASPI BARAJAS, R. E., y TORNEL AVELAR, J. L. «Retos actuales de la integridad académica universitaria y la inteligencia artificial», en coords. PEÑA ESTRADA, C. C., *et al.* *Pedagogía innovadora: transformando la enseñanza en el siglo XXI*, Madrid 2024, pp. 453-464.
- SANABRIA NAVARRO, J. R., *et al.* «Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea», *Comunicar: Revista científica de Educomunicación*, núm. 77, 2023, pp. 97-107.
- SARRAZOLA, A. «Uso de ChatGPT como herramienta en las aulas de clase», *Revista EIA*, núm. 40, 2023, pp. 1-23.

TABLA I. Resultados de las encuestas iniciales de la asignatura Derecho de la Persona

	Muy malo	Malo	Suficiente	Bastante bueno	Muy bueno
Del 1 (muy mal) al 5 (muy bien), ¿cómo puntuaría su conocimiento y manejo de este tipo de sistemas?	4%	14%	40%	40%	2%
¿Conoce usted qué son las “alucinaciones” de los sistemas de IA?	Sí 10%	No 90%	A veces -	No lo tengo claro -	
¿Cree que esta tecnología da respuestas y/o genera soluciones más imparciales u objetivas que los seres humanos?	40%	16%	44%	-	
¿Cree que esta tecnología da mejores respuestas y/o genera soluciones mejores que los seres humanos?	0%	44%	56%	-	
¿Cree que se puede utilizar esta tecnología en esta asignatura en concreto?	40%	8%	-	52%	
¿Cree que estos sistemas de IA pueden sustituir a los operadores jurídicos en su trabajo?	2%	84%	-	14%	
	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con bastante frecuencia	Con mucha frecuencia
¿Con qué frecuencia considera que estos sistemas pueden generar respuestas falsas o no basadas en datos reales?	0%	38%	38%	22%	2%
¿Supervisa o comprueba las respuestas que le ofrecen estos sistemas?	8%	28%	30%	10%	24%
	Pueden facilitar nuestro aprendizaje	Pueden entorpecer nuestro aprendizaje	Pueden facilitar y entorpecer nuestro aprendizaje	No pueden facilitar ni entorpecer nuestro aprendizaje	
¿Cree que estas herramientas pueden facilitar y/o entorpecer su aprendizaje o el de sus compañeros/as?	16%	6%	74%	4%	

TABLA II. Resultados de las encuestas intermedias de la asignatura Derecho de la Persona

	Muy malo	Malo	Suficiente	Bastante	Muy bueno
¿Cómo puntuaría su conocimiento y manejo de este tipo de sistemas?	0%	0%	56,8%	38,6%	4,5%
	Si	No	No lo sé	A veces	
¿Considera que han aumentado sus conocimientos sobre los sistemas de IA tras la realización de la primera parte de la actividad?	77,3%	22,7%	-	-	
¿Considera que es capaz de utilizar más adecuadamente este tipo de sistemas tras realizar la primera parte de esta actividad?	79,5%	6,8%	13,6%	-	
¿Le ha parecido que las respuestas arrojadas por el sistema de IA eran acertadas?	72,7%	18,2%	9,1%	-	
De ahora en adelante ¿considera necesario supervisar o comprobar las respuestas que le ofrecen estos sistemas?	93,2%	0%	6,8%	-	
¿Cree o sigue creyendo que es conveniente utilizar esta tecnología en esta asignatura en concreto?	43,2%	18,2%	38,6%	-	
¿Cree que estos sistemas de IA pueden sustituir a los operadores jurídicos en su trabajo?	4,5%	86,4%	9,1%	-	
¿Considera necesario contar con conocimientos previos de materia para dar un buen uso a los sistemas de IA?	88,6%	4,6%	6,8%	-	
¿Considera que es arriesgado utilizar únicamente las herramientas de IA para resolver tareas y exámenes universitarios?	91%	4,5%	4,5%	-	
¿Cree que esta tecnología da respuestas y/o genera soluciones más imparciales u objetivas que los seres humanos?	36,4%	9,1%	-	54,5%	
¿Cree que esta tecnología da mejores respuestas y/o genera soluciones mejores que los seres humanos?	4,5%	50%	-	45,5%	
¿Ha introducido usted documentos en la herramienta de IA para provocar que la respuesta del sistema fuese más exacta?	15,9%	50%	34,1%	-	
	Nada fiable	Poco fiable	Relativ. fiable	Bastante fiable	Muy fiable
¿Qué grado de fiabilidad otorgaría a las respuestas dadas por el sistema empleado?	0%	15,9%	52,3%	29,5%	2,3%
	La generada por la IA	La generada por mí	Ambas por igual		
¿Qué respuesta considera que será más acertada?	2,3%	81,8%	15,9%		
	Pueden facilitar	Pueden entorpecer	Pueden facilitar y entorpecer	No pueden facilitar ni entorpecer	
¿Cree que estas herramientas pueden facilitar y/o entorpecer el aprendizaje?	18,2%	4,5%	72,7%	4,5%	
	Pretendo empezar a emplearlas	Pretendo seguir usándolas	Pretendo emplearlas más	No pretendo empezar	Pretendo dejar de emplearlas
¿Pretende empezar a utilizar, seguir empleando, o emplear más este tipo de sistemas de IA?	20,5%	52,3%	4,5%	4,5%	6,8%

TABLA III. Resultados de las encuestas finales de la asignatura Derecho de la Persona

	Muy malo	Malo	Suficiente	Bastante	Muy bueno
	0%	2,6%	56,4%	38,4%	2,6%
¿Cómo puntuaría su conocimiento y manejo de este tipo de sistemas?	Sí	No	No lo sé	A veces	
¿Considera que han aumentado sus conocimientos sobre los sistemas de IA tras las actividades realizadas?	92,3%	7,7%	-	-	
¿Considera que es capaz de utilizar más adecuadamente este tipo de sistemas tras las actividades realizadas en el aula?	71,8%	7,7%	20,5%	-	
¿Ha notado algún cambio/diferencia entre la primera vez que resolvió la actividad y la segunda?	87,2%	0%	12,8%	-	
De ahora en adelante ¿considera necesario supervisar o comprobar las respuestas que le ofrecen estos sistemas?	97,4%	2,6%	0%	-	
¿Cree o sigue creyendo que es conveniente utilizar esta tecnología en esta asignatura en concreto?	46,1%	30,8%	23,1%	-	
¿Cree que estos sistemas de IA pueden sustituir a los operadores jurídicos en su trabajo?	2,6%	92,3%	5,1%	-	
¿Considera necesario contar con conocimientos previos de materia para dar un buen uso a los sistemas de IA?	82,1%	5,1%	12,8%	-	
¿Considera que es arriesgado utilizar únicamente las herramientas de IA para resolver tareas y exámenes universitarios?	97,4%	0%	2,6%	-	
¿Cree que esta tecnología da respuestas y/o genera soluciones más imparciales u objetivas que los seres humanos?	35,9%	17,9%	-	46,2%	
¿Cree que esta tecnología da mejores respuestas y/o genera soluciones mejores que los seres humanos?	2,5%	66,7%	-	30,8%	
	Nada fiable	Poco fiable	Relativ. fiable	Bastante fiable	Muy fiable
¿Qué grado de fiabilidad otorgaría a las respuestas dadas por el sistema empleado?	2,6%	15,4%	69,2%	12,8%	0%
	La generada por la IA	La generada por mí	Ambas por igual		
¿Qué respuesta considera que fue más acertada?	0%	87,2%	12,8%		
	Pueden facilitar	Pueden entorpecer	Pueden facilitar y entorpecer	No pueden facilitar ni entorpecer	
¿Cree que estas herramientas pueden facilitar y/o entorpecer el aprendizaje?	7,7%	15,4%	71,8%	5,1%	
	Pretendo empezar a emplearlas	Pretendo seguir usándolas	Pretendo emplearlas más	No pretendo empezar	Pretendo dejar de emplearlas
¿Pretende empezar a utilizar, seguir empleando, o emplear más este tipo de sistemas de IA?	7,7%	64,1%	5,1%	7,7%	7,7%

TABLA IV. Resultados de las encuestas iniciales de la asignatura Derecho Internacional Privado

	Muy malo	Malo	Suficiente	Bastante bueno	Muy bueno
Del 1 (muy mal) al 5 (muy bien), ¿cómo puntuaría su conocimiento y manejo de este tipo de sistemas?	3%	21,2%	51,5%	22,7%	1,5%
¿Conoce usted qué son las “alucinaciones” de los sistemas de IA?	Sí 12%	No 88%	A veces -	No lo tengo claro -	
¿Cree que esta tecnología da respuestas y/o genera soluciones más imparciales u objetivas que los seres humanos?	19,7%	28,8%	51,5%	-	
¿Cree que esta tecnología da mejores respuestas y/o genera soluciones mejores que los seres humanos?	1,5%	56,1%	42,4%	-	
¿Cree que se puede utilizar esta tecnología en esta asignatura en concreto?	39,4%	18,2%	-	42,4%	
¿Cree que estos sistemas de IA pueden sustituir a los operadores jurídicos en su trabajo?	3%	78,8%	-	18,2%	
	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con bastante frecuencia	Con mucha frecuencia
¿Con qué frecuencia considera que estos sistemas pueden generar respuestas falsas o no basadas en datos reales?	0%	6,1%	50%	30,3%	13,6%
¿Supervisa o comprueba las respuestas que le ofrecen estos sistemas?	1,5%	9,1%	19,7%	21,2%	48,5%
	Pueden facilitar nuestro aprendizaje	Pueden entorpecer nuestro aprendizaje	Pueden facilitar y entorpecer nuestro aprendizaje	No pueden facilitar ni entorpecer nuestro aprendizaje	
¿Cree que estas herramientas pueden facilitar y/o entorpecer su aprendizaje o el de sus compañeros/as?	25,8%	4,5%	65,2%	4,5%	

TABLA V. Resultados de las encuestas finales de la asignatura Derecho Internacional Privado

	¿Cómo puntuaría su conocimiento y manejo de este tipo de sistemas?				
	Muy malo	Malo	Suficiente	Bastante	Muy bueno
	0%	11,8%	51,5%	22,7%	2%
	Sí	No	No lo sé	A veces	
¿Considera que han aumentado sus conocimientos sobre los sistemas de IA tras las actividades realizadas?	86,3%	13,7%	-	-	
¿Considera que es capaz de utilizar más adecuadamente este tipo de sistemas tras las actividades realizadas en el aula?	88,2%	2%	9,8%	-	
¿Ha notado algún cambio/diferencia entre la primera vez que resolvió la actividad y la segunda?	86,3%	9,8%	3,9%	-	
De ahora en adelante ¿considera necesario supervisar o comprobar las respuestas que le ofrecen estos sistemas?	100%	0%	0%	-	
¿Cree o sigue creyendo que es conveniente utilizar esta tecnología en esta asignatura en concreto?	52,9%	23,5%	23,6%	-	
¿Cree que estos sistemas de IA pueden sustituir a los operadores jurídicos en su trabajo?	0%	92,2%	7,8%	-	
¿Considera necesario contar con conocimientos previos de materia para dar un buen uso a los sistemas de IA?	98%	2%	0%	-	
¿Considera que es arriesgado utilizar únicamente las herramientas de IA para resolver tareas y exámenes universitarios?	96%	4%	0%	-	
¿Cree que esta tecnología da respuestas y/o genera soluciones más imparciales u objetivas que los seres humanos?	47,1%	29,4%	-	23,5%	
¿Cree que esta tecnología da mejores respuestas y/o genera soluciones mejores que los seres humanos?	0%	64,7%	-	35,3%	
	Nada fiable	Poco fiable	Relativ. fiable	Bastante fiable	Muy fiable
¿Qué grado de fiabilidad otorgaría a las respuestas dadas por el sistema empleado?	0%	17,6%	72,6%	9,8%	0%
	La generada por la IA	La generada por mí	Ambas por igual		
	2%	96%	2%		
¿Qué respuesta considera que fue más acertada?	Pueden facilitar	Pueden entorpecer	Pueden facilitar y entorpecer	No pueden facilitar ni entorpecer	
	27,5%	5,9%	62,7%	3,9%	
¿Cree que estas herramientas pueden facilitar y/o entorpecer el aprendizaje?					
	Pretendo empezar a emplearlas	Pretendo seguir usándolas	Pretendo emplearlas más	No pretendo empezar	Pretendo dejar de emplearlas
¿Pretende empezar a utilizar, seguir empleando, o emplear más este tipo de sistemas de IA?	5,9%	68,6%	11,8%	2%	2%

APRENDIZAJE EN ACCIÓN: PRESENTACIÓN DE COMENTARIO Y *AMICUS CURIAE* ANTE TRIBUNALES INTERNACIONALES COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA EN EL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

Dra. Iraida A. GIMÉNEZ
Profesora conferenciante
Universidad Pompeu Fabra

1. Introducción

La enseñanza del derecho internacional público ha evolucionado hacia metodologías que trascienden la simple transmisión de conocimientos. Desde el Espacio Europeo de Educación Superior se promueve un modelo diversificado y enriquecedor¹, en el que se reconoce la importancia de involucrar de forma directa al estudiantado en un proceso de aprendizaje significativo². Para ello, se integran prácticas como el método del caso³, la preparación y la participación en competencias de litigación internacional⁴, así como la inmersión del estudiantado en dinámicas de simulación⁵. A través de estos modelos se fomenta el aprendizaje experiencial y colaborativo⁶ para la resolución de problemas jurídicos emergentes y sobre los cuales se requiere innovar. Estas estrategias permiten conectar la teoría con la práctica, potenciar el pensamiento crítico y formar estudiantes cualificados capaces de insertarse y mantenerse en el competitivo ámbito laboral internacional.

En lo que respecta a las intervenciones en tribunales, estas cuentan con una amplia trayectoria en las facultades de Derecho alrededor del mundo, siendo la experiencia

¹ MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN. *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*, Universidad Pablo de Olavide, 1999, disponible en: <https://www.upo.es/cms1/export/sites/upo/upsc/voluntariado/documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

BLÁZQUEZ MARTÍN, D. «La educación jurídica clínica en el contexto del 'proceso de Bolonia': su aplicabilidad en España», en *Opinión Jurídica*, vol. 5, n.º 10, 2006, p. 161-179.

² AHMOD, U. y ZHANG, W. «An effective instructional strategies approach in higher education: A pilot investigation», en *International Journal of Higher Education*, vol. 10, n.º 5, 2021, p. 68-81.

³ MAHDI, O. R., NASSAR, I. A. y ALMUSLAMANI, H. A. I. «The Role of Using Case Studies Method in Improving Students' Critical Thinking Skills in Higher Education», en *International Journal of Higher Education*, vol. 9, n.º 2, 2020, p. 297-308; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., LÓPEZ MARTÍN, A. G., CHINCHÓN ÁLVAREZ, J., PEREA UNCETA, J. A., REGUEIRO DUBRA, R., IGLESIAS BERLANGA, M., ... y FERNÁNDEZ NEVADO, M. «Learning by doing en Derecho: una aplicación al Derecho Internacional», en V. L. Gutiérrez Castillo (coord.), *La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional*, Dykinson, Madrid, 2022, p. 11-33.

⁴ VIVES-PASCUAL, F., MOLINA, L. E. A., SERRANO, A. G. y PATARROYO, J. C. R. «La simulación de juicios (Moot Court) como estrategia transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Derecho Internacional de los Derechos Humanos», en *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho y Relaciones Internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*, Dykinson, Madrid, 2021, p. 125-144; PEROTTI, I. «Moot courts y comunidades de práctica en Derechos Humanos en América Latina», en *Nuevas herramientas metodológicas para el fortalecimiento de las competencias en Derecho*, Dykinson, Madrid, 2023, p. 462-478..

⁵ KRYVOI, Y. «Teaching How to Think Like a Lawyer: Seven Essential Legal Skills», disponible en SSRN: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5131124, 2025.

⁶ LI, M. «Adapting legal education for the changing landscape of regional emerging economies: A dynamic framework for law majors», en *Journal of the Knowledge Economy*, vol. 15, n.º 3, 2024, p. 10227-10256.

estadounidenses⁷, especialmente en el ámbito de los derechos humanos⁸, una de las más conocidas. Estas prácticas docentes se han ido expandiendo a otras latitudes, reinterpretándose a través del prisma de diversas culturas jurídicas. Ejemplos de ello, se encuentran en Brasil⁹, Chile, Colombia, México, Perú¹⁰ y Europa¹¹. En esta contribución, destacamos especialmente el papel de las universidades españolas¹², por ser el ámbito geográfico donde se sitúa la experiencia de aprendizaje y docencia objeto de análisis.

Por su parte, la literatura existente sobre el modelo de intervención ante tribunales internacionales y órganos de protección de tratados de derechos humanos, si bien constituye una herramienta de gran valor para la formación de estudiantes de derecho internacional público, ha centrado su enfoque metodológico principalmente en el diseño de experiencias de aprendizaje jurídico y de servicio a la comunidad en la etapa final de los estudios de grado y especialización, prácticas conocidas como clínicas jurídicas.

Estas iniciativas permiten al estudiantado desarrollar competencias en investigación y aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de las asignaturas teóricas del grado. En el marco de dichas clínicas, se seleccionan casos que abarcan desde problemáticas de ámbito nacional hasta cuestiones de alcance internacional, donde la experiencia interamericana de presentación de *amicus curiae* se ha erigido como una herramienta de extraordinario valor por sus contribuciones a los procesos cuasi-jurisdiccionales, contenciosos y consultivos¹³ presentados ante el sistema regional.

Sin embargo, el elemento diferenciador de la experiencia aquí presentada radica no solo en la dimensión pedagógica del método aplicado, sino también en su capacidad de adaptación a perfiles estudiantiles con formaciones universitarias y trayectorias diversas, que inician su recorrido en el ámbito del derecho internacional público. En ese sentido,

⁷ GROSSMAN, G. S. «Clinical Legal Education: History and Diagnosis», en *Journal of Legal Education*, vol. 26, 1973, p. 162.

⁸ HURWITZ, D. R. «Lawyering for Justice and the Inevitability of International Human Rights Clinics», en *Yale Journal of International Law*, vol. 28, 2003, p. 505.; WILSON, R. J. «Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education», en *Penn State International Law Review*, vol. 22, 2003, p. 421.; WIZNER, S. y AIKEN, J. «Teaching and Doing: The Role of Law School Clinics in Enhancing Access to Justice», en *Fordham Law Review*, vol. 73, 2004, p. 997.

⁹ FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*, 2.ª ed., Herder, New York, 1989, p. 101.

¹⁰ LONDOÑO TORO, B. «Los cambios que requieren las clínicas jurídicas iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región», en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. 49, n.º 146, 2016, p. 119-148.

¹¹ OLASOLO, H. y WILSON, R. J. «Legal Clinics in Continental Western Europe: The Approach of the Utrecht Legal Clinic on Conflict, Human Rights, and International Justice», en *Proceedings of the ASIL Annual Meeting*, vol. 104, Cambridge University Press, 2010, p. 98-101.; BARTOLI, C. «Legal Clinics in Europe: For a Commitment of Higher Education in Social Justice», en *Diritto & Questioni Pubbliche*, n.º 1, 2016.; McKEOWN, P., STEGE, U. y TOMOSZEK, M. «Clinical Legal Education in Europe and Implementation of Sustainable Development Goals», en *SDGs in the European Region*, Springer International Publishing, Cham, 2022, p. 1-19.

¹² BLÁZQUEZ MARTÍN, D. «El proceso de Bolonia y el futuro de la educación jurídica clínica en Europa: una visión desde España», en *El movimiento global de clínicas jurídicas: formando juristas en la Justicia Social*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, p. 201-216.; COMELLES, C. A. «Acción por Ucrania de la red española de clínicas jurídicas como innovación docente interuniversitaria», en *Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho*, Dykinson, Madrid, 2023, p. 824-836..

¹³ UROSA, D. «The Amicus Curiae Before the Inter-American Court: Analysis from the Pedagogy of Legal Clinics to Strengthen Standards of Protection of Human Rights, Particularly Economic, Social, Cultural and Environmental Rights (ESCER) [El amicus curiae ante la Corte IDH. Análisis desde la pedagogía de clínica jurídica para afianzar estándares de protección de derechos humanos, particularmente los DESCA]», en *El derecho constitucional común latinoamericano de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*, Ediciones Uniandes, Max Planck Institute for Comparative Public Law and International Law y Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bogotá, 2023.

se trabajó con estudiantes sin formación jurídica previa, en proceso de preparación obligatoria para cursar las asignaturas troncales de un máster con un perfil del egresado claramente enfocado en competencias afines al área del derecho internacional y de las relaciones internacionales.

Asimismo, la intervención docente aquí abordada, se diferencia de experiencias previas en cuanto a su modalidad: presencial y en línea / individual y grupal. Por una parte, se dividió al estudiantado en dos (2) grupos. El Grupo A: estudiantes de primer curso del MUDOI y Grupo B: estudiantes de segundo curso del MUDOI. Con el Grupo A, se impartió docencia presencial, orientada a la introducción de competencias jurídicas básicas, y guía metodológica en la investigación para posterior discusión e identificación de argumentos. Mientras que con el Grupo B, se realizó un acompañamiento personalizado a través de tutorías en línea, centrado en la profundización de habilidades analíticas y argumentativas aplicadas a casos. Esta doble aproximación permitió adaptar la metodología de aprendizaje experiencial a las necesidades específicas de cada perfil, favoreciendo tanto la adquisición de competencias fundamentales como la proyección práctica en entornos profesionales internacionales.

Además de las modalidades colectivas anteriormente descritas, se incorporó una dimensión de trabajo personalizado, desarrollada en el marco de la tutoría del TFM. Esta línea de intervención se llevó a cabo de forma presencial, individual y con reuniones de trabajo continuas. Esto con el doble propósito de cumplir con los objetivos académicos del TFM, así como de fortalecer las competencias de investigación. Esta dimensión individual de la experiencia supuso un espacio formativo diferenciado, en el que se combinaron el desarrollo de habilidades con la participación en procesos reales de consulta institucional, manteniendo la coherencia con los principios de innovación docente del programa.

A la par, otro elemento clave de la innovación docente incorporada, se manifiesta en la capacidad del método para generar valor e impacto social, al vincular el proceso de aprendizaje con desafíos actuales del derecho internacional público. En este sentido, las intervenciones ante tribunales y órganos de tribunales se configuran como vehículos formativos que permiten al estudiantado trabajar sobre cuestiones emergentes de gran complejidad.

2. Criterio de selección de casos: conflicto armado en desarrollo y crisis climática global

Los casos seleccionados funcionaron como escenarios de aprendizaje activos, en los que el estudiantado desarrolló competencias investigadoras, analíticas y argumentativas desde una perspectiva comparada, adaptada tanto a niveles iniciales como avanzados con el fin de ofrecer una mirada alternativa a problemas de gobernanza global. De allí que se seleccionara la intervención en temas emergentes como el uso de tecnologías de reproducción asistida en conflictos armados y su impacto en los crímenes cometidos contra niños, o la protección de los intereses de las futuras generaciones frente a la aceleración del cambio climático. La inclusión de este tipo de casos en el proceso formativo potencia la responsabilidad social del estudiantado y transforma la enseñanza pasiva en activa. Simultáneamente, se fomenta un sentido de agencia social, al vincular el proceso de aprendizaje con un aporte tangible a la resolución de desafíos jurídicos actuales.

3. Objetivos de aprendizaje en la presentación de comentarios ante tribunales internacionales

El objetivo general de esta experiencia docente fue consolidar y reforzar el conocimiento del estudiantado mediante la aplicación directa de contenidos teóricos y la reflexión crítica sobre el impacto de las acciones jurídicas emprendidas en escenarios reales de participación institucional. Para ello, se diseñaron los siguientes objetivos específicos:

Primero: Desarrollar competencias de investigación jurídica en el área del conocimiento, mediante un enfoque de derecho comparado, que fomente la curiosidad científica, la capacidad analítica y argumentativa del estudiantado en la resolución de problemas jurídicos.

Segundo: Potenciar la aplicación práctica del derecho internacional público, facilitando la conexión entre teoría, investigación y práctica profesional en contextos institucionales reales.

Tercero: Promover la responsabilidad social y la transferencia de conocimiento, situando al estudiantado como agentes activos en procesos de deliberación jurídica, con capacidad de incidir en la interpretación y aplicación del derecho internacional en escenarios de gobernanza global.

4. Metodología innovadora aplicada en la enseñanza del derecho internacional público

4.1. La presentación de Comentario ante la Corte Penal Internacional

Con fin de dar cumplimiento al objetivo general y a los objetivos específicos, la primera técnica metodológica se centró en la presentación de un comentario ante la Oficina del Fiscal de la CPI, en el marco de la revisión de su política sobre niños. Esta intervención se desarrolló durante el curso académico 2022-2023 como una línea de trabajo personalizado durante siete (7) meses, que serviría como hoja de ruta para diseñar e implantar posteriores intervenciones.

La actividad respondió a una convocatoria oficial la página web de la CPI para la presentación de comentarios por parte de actores externos. En este caso, la intervención se centró en una sección específica de la política de revisión, concretamente la dedicada a los crímenes cometidos contra niños en contextos de conflicto armado internacional, para lo cual se tomó como caso paradigmático la situación de los niños nacidos mediante maternidad subrogada en el contexto del conflicto Rusia-Ucrania.

El enfoque principal del comentario se enmarcó en la identificación de presuntos crímenes cometidos y las vías procesales disponibles para determinar la responsabilidad individual de sujetos involucrados a luz del derecho penal internacional. La experiencia facilitó la integración de conocimientos previos en asignaturas como: ordenamiento jurídico de la comunidad internacional, derecho internacional humanitario, derechos humanos y otros contenidos específicos de la especialidad de seguridad humana del MUDOI, generando así un espacio de aprendizaje transversal y multidimensional.

El trabajo previo a la presentación del comentario, implicó un proceso metodológico estructurado en varias fases. La primera, abordó la fundamentación teórica y normativa, con especial énfasis en el estudio del Estatuto de Roma y en la tipificación de los crímenes internacionales. Todo ello, con el objetivo de delimitar un marco jurídico sólido para la intervención. La segunda fase, estuvo enfocada en una investigación documental exhaustiva, realizada a través de un proceso de verificación de hechos (*fact-checking*), lo cual implicó el contraste de información proveniente tanto de fuentes oficiales como de informes especializados de organizaciones no gubernamentales y de noticias publicadas en fuentes periodísticas con rigor editorial. Estas fases permitieron definir con mayor precisión la situación de vulnerabilidad objeto del comentario.

A lo largo del proyecto, se impulsó la discusión académica y el análisis crítico, mediante reuniones periódicas de seguimiento entre la alumna y la profesora, orientadas a madurar la línea argumentativa y garantizar la comprensión de los contenidos y la coherencia del enfoque propuesto. La profesora avanzó en la elaboración progresiva del borrador, centrado en sus líneas de investigación teóricas. Sobre esta base, continuaron la discusiones y se valoraron posibles aportaciones. Finalmente, tras la reflexión de todo el proceso de aprendizaje la estudiante demostró capacidad y autonomía para la formulación de propuestas y recomendaciones, específicamente diseñadas para incidir en la actualización de las políticas de investigación de la Oficina del Fiscal de la CPI, vinculando así el trabajo académico con un proceso real y aplicable a una investigación en curso.

4.2. La presentación de un Amicus Curiae ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos

A partir de la experiencia previa, fue posible desarrollar una metodología de enseñanza ampliada, orientada a involucrar a un mayor número de estudiantes como agentes activos de cambio en la evolución del derecho internacional público. Para ello, se diseñó una segunda intervención, centrada en la elaboración del *amicus curiae* en el contexto del proceso consultivo sobre cambio climático y derechos humanos ante la CtIDH. Esta intervención requirió la separación del estudiantado en dos grupos. El Grupo A, conformado por nueve (9) estudiantes, y el Grupo B, integrado por tres (3) estudiantes.

El abordaje docente aplicado al *Grupo A* se estructuró en torno al diseño de una ruta de investigación basada en jurisprudencial comparada, que guio al grupo en la búsqueda, análisis y selección de precedentes relevantes provenientes de la Corte Internacional de Justicia (CIJ), el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), el Tribunal Africano de Derechos Humanos y de los Pueblos y la propia CtIDH.

La tarea por desempeñar consistía en identificar argumentos jurídicos pertinentes vinculados a la protección de derechos e intereses de las futuras generaciones. La evaluación del desempeño se realizó a partir de diversos criterios de forma y fondo, orientados a garantizar la calidad y pertinencia de las contribuciones. Entre los aspectos más relevantes se consideraron: la calidad de la investigación, valorando la profundidad y estructuración del análisis; la correcta identificación de argumentos jurídicos aplicables al caso; y la capacidad de contextualizar y analizar los casos seleccionados desde una perspectiva crítica y comparada.

Un criterio clave fue la originalidad y novedad de los casos encontrados, en especial aquellos vinculados al contexto de crisis ambiental, dada la escasez de jurisprudencia explícita sobre esta materia. La diversidad de los casos seleccionados también se

consideró un indicador de desempeño, premiando la capacidad de investigación autónoma y evitando la repetición sistemática entre equipos.

Asimismo, se evaluó la calidad de las presentaciones en clase, valorando la claridad, solidez argumentativa y profesionalismo en la exposición de los hallazgos, así como la interacción y defensa de los casos propuestos ante sus compañeros. De manera destacada, se otorgó especial relevancia a la localización de decisiones y opiniones separadas de jueces que abordaran el concepto de futuras generaciones, reconociendo su inclusión como una aportación innovadora y de alto valor. Los estudiantes que lograron identificar estos elementos recibieron una mención de reconocimiento por su análisis profundo y su capacidad de aportar perspectivas originales al documento final.

El proceso de evaluación fue continuo por un período de dos (2) meses, basado en la retroalimentación constante y la corrección progresiva del trabajo, lo que permitió reorientar el enfoque de la investigación hacia un análisis objetivo y contextualizado de las implicaciones en materia de derechos humanos. Este enfoque metodológico favoreció no solo la adquisición de competencias jurídicas básicas en derecho internacional público general, sino que promovió el desarrollo de competencias especializadas, formación de una conciencia crítica sobre el papel del derecho en la protección de intereses intergeneracionales y de las generaciones más jóvenes.

Con respecto al abordaje aplicado al *Grupo B*, conformado por estudiantes de segundo curso dentro de la especialidad de seguridad humana deben destacarse dos cuestiones preliminares. Primero, una de las estudiantes era graduada en derecho, otro estudiante tenía un grado en sociología, y el tercero un grado en traducción. Segundo, los participantes habían completado ya el módulo teórico del máster y se encontraban en período de prácticas en organizaciones internacionales, lo que les proporcionó una base experiencial valiosa para el desarrollo de la actividad.

Este grupo recibió las mismas instrucciones escritas que el resto del estudiantado y participó en tres (3) sesión de orientación en línea, en la que se explicaron los objetivos, criterios de evaluación y el enfoque metodológico de la actividad. A partir de ese momento, los estudiantes desarrollaron su trabajo de manera autónoma, realizando búsquedas de jurisprudencia comparada, análisis de casos y elaboración de observaciones críticas, en un proceso que se extendió durante cuatro (4) meses consecutivos. Los avances realizados por cada uno de los integrantes del *Grupo B*, fueron discutidos semanalmente a través de tutorías en línea, lo que permitió una revisión progresiva de sus hallazgos, así como el cuestionamiento de la argumentación subyacente por parte de los tribunales, generando tablas de jurisprudencia con observaciones críticas de mayor profundidad.

5. Resultados de la experiencia docente: modalidades individual y grupal

Los resultados fueron medidos de forma objetiva, para lo cual se establecieron indicadores definidos como: capacidad de investigación, calidad de la argumentación jurídica, creatividad y novedad en la identificación de casos, capacidad crítica en análisis conceptual y calidad de presentación oral. Los resultados obtenidos se expresan en los siguientes gráficos:

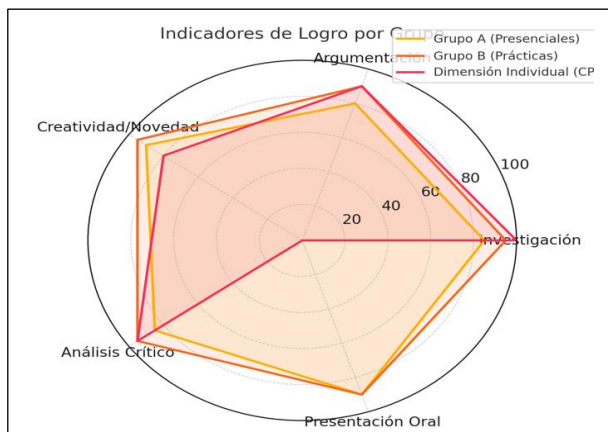


Gráfico 1. Indicadores de logro por grupo

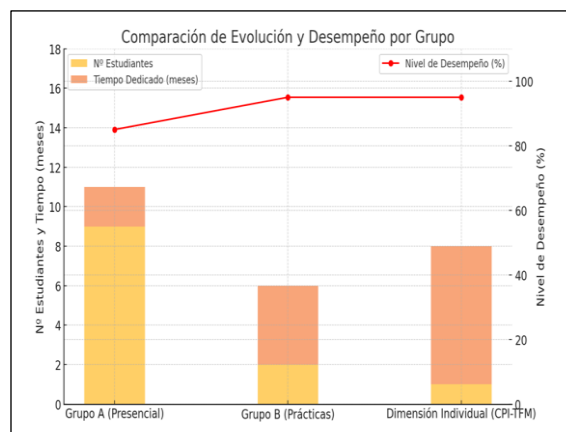


Gráfico 2. Evolución y desempeño por grupo

A los fines de ejecutar el análisis se mantuvieron las categorías asignadas originalmente (*Grupo A*, *Grupo B* y *dimensión individual*). Esto debido a que la valoración de los indicadores de logro debe contextualizarse teniendo en cuenta las particularidades de cada grupo y las condiciones en las que se desarrolló su participación. Además, debe destacarse que las diferencias en el tiempo dedicado, la modalidad de trabajo y el perfil académico resultaron determinantes para explicar las variaciones observadas en el desempeño.

El *Grupo A*, participó en un curso preparatorio de carácter presencial (2 meses), con un acompañamiento continuo y una introducción inicial a los contenidos de derecho internacional. A pesar de su limitada experiencia previa, los estudiantes obtuvieron una calificación superior a 7,8 en la asignatura, destacando especialmente en los indicadores de creatividad, capacidad identificación de casos, habilidad para manejar bases datos y calidad de la presentación oral. Estos resultados reflejan la eficacia del modelo pedagógico para desarrollar competencias clave incluso en perfiles sin formación jurídica previa, gracias a la interacción directa en el aula y al seguimiento docente.

El *Grupo B* trabajó en línea durante un período de (4) cuatro meses, es decir, el doble de tiempo que el *Grupo A*. Aunque su participación no formaba parte de una evaluación formal, su desempeño mostró un alto nivel en investigación, argumentación jurídica y análisis crítico. La madurez académica, la experiencia profesional previa y la autonomía en la gestión de su trabajo fueron variables clave que ayudan a explicar la eficacia en la investigación y el alto nivel de los resultados.

Por último, en lo que respecta a la *dimensión individual*, intervención ante la CPI, marca significativamente la diferencia el modelo seguimiento individualizado, la formación en derecho previa de la estudiante, reforzado por la superación satisfactorias de las materias troncales del primer trimestre del curso y las horas de trabajo dedicadas a la actividad. Estas circunstancias explican su máximo rendimiento en investigación aplicada y análisis crítico, aspectos que se han visto reflejados en la posterior elaboración en coautoría con la profesora de un artículo académico actualmente en proceso de evaluación por una revista científica indexada en España.

A la luz de los resultados expuestos, las variaciones en el desempeño entre los diferentes grupos se pueden explicar por una combinación de factores, entre los cuales destacan: la duración y modalidad de la actividad (presencial, en línea, individualizada), el nivel académico y profesional de los estudiantes, y el grado de autonomía en el desarrollo de las tareas. Estos resultados permiten validar no solo el acierto de adaptar las metodologías de innovación docente a los perfiles específicos del estudiantado a nivel de máster, sino que también demuestran la capacidad de la experiencia para generar

aprendizajes significativos y transferibles a contextos profesionales reales, independientemente del punto de partida.

Asimismo, debe destacarse que ambas experiencias han demostrado su potencialidad en la formación teórica con una aplicación práctica sobre desafíos jurídicos emergentes frente a los cuales la gobernanza se co-produce entre las instituciones y los participantes de una manera abierta donde se incluyen diversas ideas y voces con la capacidad de propiciar cambios significados.

6. Limitaciones de la metodología de enseñanza aplicada y oportunidades de mejora para su replicabilidad

A pesar de los resultados positivos y el impacto formativo alcanzado, la implementación de esta metodología presentó diversas limitaciones y desafíos que deben ser considerados al evaluar su alcance y replicabilidad. Una de las principales barreras fue la carga horaria para el profesorado. Aunque las actividades del estudiantado se enmarcaron en las horas de trabajos distribuidas en el plan docente de la asignatura, las actividades desarrolladas por la docente, al estar vinculadas a procesos reales de investigación, corrección y participación en foros internacionales, demandaron un número de horas muy superior al contemplado en las asignaciones docentes habituales. Esta circunstancia exigió un esfuerzo adicional de planificación y gestión, especialmente en la fase de acompañamiento y supervisión personalizada.

En el caso del *Grupo A*, compuesto por estudiantes sin formación jurídica previa, se identificaron desafíos específicos relacionados con el dominio inicial de las bases de datos jurídicas internacionales. El proceso de aprendizaje requirió una fase inicial de ensayo y error, hasta lograr la autonomía en la búsqueda y análisis de jurisprudencia. Para facilitar este proceso, se recurrió al uso de manuales de consulta de los propios sistemas de búsqueda, al desarrollo de ejemplos prácticos en clase y a la realización de tareas colaborativas que reforzaran las competencias digitales e investigadoras del alumnado.

Adicionalmente, debe señalarse la complejidad logística y metodológica que supone integrar en un mismo proyecto a perfiles estudiantiles tan diversos, en términos de formación previa, disponibilidad de tiempo y contextos de aprendizaje (presencial y en línea). La necesidad de diseñar estrategias diferenciadas de acompañamiento para cada grupo implicó una carga de trabajo significativa, lo que plantea un desafío para la escalabilidad de la metodología en programas con mayores volúmenes de alumnado.

Otra limitación relevante fue la falta de financiación para la participación presencial de al menos (1) uno de los estudiantes en experiencias directas, como las audiencias ante la CtIDH celebradas en Barbados en 2024. En estos casos, únicamente las investigadoras principales pudieron asistir en representación del proyecto, debido a la imposibilidad de cubrir los gastos asociados por parte de la institución de matriculación del alumnado. Esta restricción limitó la posibilidad de ofrecer una experiencia inmersiva más completa, que hubiera reforzado la conexión entre la formación académica y los procesos de protección de derechos humanos.

Finalmente, la evaluación del impacto real de las intervenciones en las políticas de los organismos internacionales presenta también sus propias limitaciones, dado que la incidencia del comentario y del *amicus curiae* en los procesos institucionales suelen precisarse a largo plazo, con lo cual resulta difícil de medir en términos inmediatos. No obstante, la participación del estudiantado en estos procesos constituye en sí misma un avance en términos de formación y transferencia de conocimiento, pues ayudan a exponer tendencias jurídicas regionales y globales, integrando técnicas de derecho comparado y

estándares internacionales que pueden enriquecer los futuros pronunciamientos institucionales. Asimismo, resulta oportuno destacar que a través de estas experiencias el estudiantado se integra en las redes epistemológicas, abriendo nuevas posibilidades de colaboración entre actores para temas relacionados.

7. Conclusiones

La experiencia docente presentada ha demostrado la eficacia de una metodología innovadora para la enseñanza del derecho internacional público, basada en la participación del estudiantado en discusiones actuales enmarcadas en procesos deliberación jurídica real. Los resultados obtenidos evidencian la capacidad del modelo implementado para perfilar competencias investigadoras, analíticas y capacidad argumentativa en dos niveles, el inicial y el avanzado durante los estudios de máster.

El análisis comparado de los indicadores de logro muestra que factores como la duración del trabajo, la modalidad de intervención (presencial, en línea, individualizada) y la madurez académica de los estudiantes han influido significativamente en los niveles de desempeño alcanzados. No obstante, independientemente de estas variables, debe reconocerse que todos los participantes lograron contribuir de manera especial a los objetivos del proyecto, evidenciando la versatilidad y eficacia del enfoque metodológico.

Más allá de las modalidades de intervención específicas y de su medición, un resultado especialmente significativo ha sido el impacto directo que la participación estudiantil ejerce sobre políticas y prácticas reales. Esta implicación ha generado un cambio en la autopercepción y autoidentificación tanto del estudiantado como del profesorado como parte integrante de las comunidades de práctica¹⁴, que interactúan en procesos de participación y consulta pública. De este modo, las experiencias trascienden el ámbito académico tradicional, al incidir en la interpretación, expansión y supervisión social del cumplimiento del derecho internacional en las áreas de especialidad del derecho penal internacional y del derecho internacional de los derechos humanos.

En este sentido, tanto el estudiantado como la docente se configuran como actores que buscan amplificar el impacto del derecho y fortalecer la legitimidad de las instituciones en las que participan. A través de este enfoque metodológico, se supera la posición pasiva de meros observadores del escenario internacional, para asumir un papel activo en la construcción, aplicación y difusión del derecho. La integración del estudiantado en dinámicas propias de las comunidades transnacionales de práctica ha permitido asumir funciones que, en palabras de Tallberg, corresponden a los actores no estatales en la gobernanza global¹⁵.

Estas experiencias evidencian la capacidad de la universidad pública española para proyectar su actividad docente más allá del aula, contribuyendo de manera efectiva a la transferencia de conocimiento hacia organizaciones internacionales y generando un impacto real en la práctica institucional. Esta metodología no solo refuerza la calidad de la formación académica, sino que también fortalece la responsabilidad social de la educación superior.

¹⁴ ADLER, E. y POULIOT, V. «International Practices», en *International Theory*, vol. 3, n.º 1, 2011, p. 1-36.

VON BOGDANDY, A. y URUEÑA, R. «Comunidad de práctica en derechos humanos y constitucionalismo transformador en América Latina», en *Anuario de Derechos Humanos*, 2020, p. 15-34

¹⁵ TALLBERG, J. «Explaining the Transnational Design of International Organizations», en *Review of International Organizations*, vol. 5, n.º 3, 2010, p. 317-338. “expertos en políticas, proveedores de servicios, organismos de control del cumplimiento y representantes de las partes interesadas”

Por último, como línea de continuidad en la presentación de comentarios y *amicus curiae*, se propone la consolidación de esta metodología en programas oficiales de máster en el área de conocimiento, su transferencia a otros programas de formación permanente y su articulación con redes de cooperación internacional, con el fin de ampliar el alcance de este modelo de innovación docente.

Bibliografía

- ADLER, E. y POULIOT, V. «International Practices», en *International Theory*, vol. 3, n.º 1, 2011, p. 1-36.
- AHMOD, U. y ZHANG, W. «An effective instructional strategies approach in higher education: A pilot investigation», en *International Journal of Higher Education*, vol. 10, n.º 5, 2021, p. 68-81.
- BARTOLI, C. «Legal Clinics in Europe: For a Commitment of Higher Education in Social Justice», en *Diritto & Questioni Pubbliche*, n.º 1, 2016.
- BLÁZQUEZ MARTÍN, D. «El proceso de Bolonia y el futuro de la educación jurídica clínica en Europa: una visión desde España», en *El movimiento global de clínicas jurídicas: formando juristas en la Justicia Social*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, p. 201-216.
- BLÁZQUEZ MARTÍN, D. «La educación jurídica clínica en el contexto del 'proceso de Bolonia': su aplicabilidad en España», en *Opinión Jurídica*, vol. 5, n.º 10, 2006, p. 161-179.
- COMELLES, C. A. «Acción por Ucrania de la red española de clínicas jurídicas como innovación docente interuniversitaria», en *Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho*, Dykinson, Madrid, 2023, p. 824-836.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*, 2.ª ed., Herder, New York, 1989, p. 101.
- GROSSMAN, G. S. «Clinical Legal Education: History and Diagnosis», en *Journal of Legal Education*, vol. 26, 1973, p. 162.
- HURWITZ, D. R. «Lawyering for Justice and the Inevitability of International Human Rights Clinics», en *Yale Journal of International Law*, vol. 28, 2003, p. 505.
- KRYVOI, Y. «Teaching How to Think Like a Lawyer: Seven Essential Legal Skills», disponible en SSRN: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5131124, 2025.
- LI, M. «Adapting legal education for the changing landscape of regional emerging economies: A dynamic framework for law majors», en *Journal of the Knowledge Economy*, vol. 15, n.º 3, 2024, p. 10227-10256.
- LONDOÑO TORO, B. «Los cambios que requieren las clínicas jurídicas iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región», en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. 49, n.º 146, 2016, p. 119-148.
- MAHDI, O. R., NASSAR, I. A. y ALMUSLAMANI, H. A. I. «The Role of Using Case Studies Method in Improving Students' Critical Thinking Skills in Higher Education», en *International Journal of Higher Education*, vol. 9, n.º 2, 2020, p. 297-308.
- McKEOWN, P., STEGE, U. y TOMOSZEK, M. «Clinical Legal Education in Europe and Implementation of Sustainable Development Goals», en *SDGs in the European Region*, Springer International Publishing, Cham, 2022, p. 1-19.
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN. *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*, Universidad Pablo de Olavide, 1999, disponible en: <https://www.upo.es/cms1/export/sites/upo/upsc/voluntariado/documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- OLASOLO, H. y WILSON, R. J. «Legal Clinics in Continental Western Europe: The Approach of the Utrecht Legal Clinic on Conflict, Human Rights, and International Justice», en *Proceedings of the ASIL Annual Meeting*, vol. 104, Cambridge University Press, 2010, p. 98-101.
- PEROTTI, I. «Moot courts y comunidades de práctica en Derechos Humanos en América Latina», en *Nuevas herramientas metodológicas para el fortalecimiento de las competencias en Derecho*, Dykinson, Madrid, 2023, p. 462-478.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., LÓPEZ MARTÍN, A. G., CHINCHÓN ÁLVAREZ, J., PEREA UNCETA, J. A., REGUEIRO DUBRA, R., IGLESIAS BERLANGA, M., ... y FERNÁNDEZ NEVADO, M. «Learning by doing en Derecho: una aplicación al Derecho Internacional», en V. L. Gutiérrez Castillo (coord.), *La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional*, Dykinson, Madrid, 2022, p. 11-33.
- TALLBERG, J. «Explaining the Transnational Design of International Organizations», en *Review of International Organizations*, vol. 5, n.º 3, 2010, p. 317-338.

- UROSÁ, D. «The Amicus Curiae Before the Inter-American Court: Analysis from the Pedagogy of Legal Clinics to Strengthen Standards of Protection of Human Rights, Particularly Economic, Social, Cultural and Environmental Rights (ESCER) [El amicus curiae ante la Corte IDH. Análisis desde la pedagogía de clínica jurídica para afianzar estándares de protección de derechos humanos, particularmente los DESCAs]», en *El derecho constitucional común latinoamericano de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*, Ediciones Uniandes, Max Planck Institute for Comparative Public Law and International Law y Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bogotá, 2023.
- VIVES-PASCUAL, F., MOLINA, L. E. A., SERRANO, A. G. y PATARROYO, J. C. R. «La simulación de juicios (Moot Court) como estrategia transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Derecho Internacional de los Derechos Humanos», en *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho y Relaciones Internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*, Dykinson, Madrid, 2021, p. 125-144.
- VON BOGDANDY, A. y URUEÑA, R. «Comunidad de práctica en derechos humanos y constitucionalismo transformador en América Latina», en *Anuario de Derechos Humanos*, 2020, p. 15-34.
- WILSON, R. J. «Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education», en *Penn State International Law Review*, vol. 22, 2003, p. 421.
- WIZNER, S. y AIKEN, J. «Teaching and Doing: The Role of Law School Clinics in Enhancing Access to Justice», en *Fordham Law Review*, vol. 73, 2004, p. 997.

COMUNICACIONES

EL PODCAST COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: SINERGIAS ENTRE APRENDIZAJE POR PROYECTOS, APRENDIZAJE COLABORATIVO Y *LEARNING BY DOING*

Dra. Ana M. ALDAZ CASANOVA¹

Profesora Asociada

Universidad de Murcia

1. Contexto y necesidades a las que responde la experiencia

La experiencia docente que aquí se presenta se enmarcó en la asignatura Instituciones y Derecho de la Unión Europea, impartida en cuarto curso del Grado en Ciencias Políticas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia, en el segundo cuatrimestre del curso 2021-2022. Esta asignatura se sitúa en un punto singular del itinerario formativo del alumnado: los estudiantes, en el último tramo de su carrera, han adquirido conocimientos de Derecho, especialmente de las ramas de Derecho Constitucional, Derecho Tributario, y Derecho Internacional, pero su perspectiva está más enfocada al ámbito del diseño y análisis de políticas y no al conocimiento profundo de conceptos jurídicos. Por su parte, la propia idiosincrasia del grado de Ciencias Políticas, centrada en buena medida en el estudio de procesos políticos, legislativos y de gobernanza, hace que el estudiantado esté especialmente interesado en conocer los entresijos de la Unión Europea, un espacio que ofrece, además, numerosas oportunidades profesionales para perfiles con esta orientación.

Al impartirse la asignatura en cuarto curso, el grupo tiene cierta madurez en su conjunto, aunque en este caso en concreto no se percibía una cohesión grupal fuerte. Más bien, se evidenciaron subgrupos formados por afinidades personales, sin que existiera una verdadera dinámica de grupo que favoreciera el trabajo colectivo desde una identidad compartida como aula. Esta fragmentación del grupo limitaba, en cierto modo, la posibilidad de impulsar dinámicas colaborativas espontáneas.

Por otra parte, el alumnado carecía, en general, de una familiaridad específica con el Derecho de la Unión Europea, cuya densidad técnica puede resultar exigente. A pesar de ello, las implicaciones de los conceptos que se trabajan en esta asignatura son constantes y directas en la vida cotidiana. Las decisiones del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, así como las posiciones adoptadas por el Consejo, el Parlamento Europeo o la Comisión Europea en relación con cuestiones fiscales, medioambientales, digitales o incluso geopolíticas, son objeto habitual de cobertura informativa. Se trata, por tanto, de un campo del Derecho que, pese a su tecnicismo, se encuentra firmemente anclado en la actualidad y en los intereses ciudadanos.

En esta tesitura, las investigaciones más recientes sobre metodologías activas han subrayado el potencial del aprendizaje por proyectos como vía para vincular el contenido académico con contextos reales, promoviendo al mismo tiempo el pensamiento crítico, la autonomía del alumnado y el desarrollo de competencias transversales. Se ha señalado

¹ Universidad de Murcia. Área Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales. Facultad de Derecho. Grupo Innovación y Mejora Docente en las Ciencias Jurídicas

que este tipo de metodologías permite aprender en la diversidad al trabajar en grupo y estimula un aprendizaje basado en el descubrimiento y en la solución de problemas reales, dotando a los estudiantes de herramientas para afrontar los retos complejos de su entorno. Asimismo, se ha documentado que el uso de proyectos aumenta la motivación, mejora la retención del conocimiento y fomenta la colaboración, especialmente cuando se vinculan a temas de interés personal o social. Estos hallazgos han sido respaldados por trabajos clásicos y contemporáneos de referencia en innovación educativa, como los de John Dewey², Seymour Papert³ o David Kolb⁴, quienes han defendido, desde distintas perspectivas, que el aprendizaje se consolida con mayor eficacia cuando el conocimiento se construye activamente, en relación con problemas significativos.

Sobre la base de todo ello, bajando todas estas teorías al ámbito de la práctica en el aula de referencia, el desafío docente era doble. Por un lado, se trataba de generar interés y motivación en torno a una materia cuya utilidad podría resultar en un primer momento menos evidente para el perfil del alumnado. Por otro, se pretendía fomentar una comprensión profunda del modo en que el Derecho de la Unión Europea afecta a la configuración de la realidad política, económica y social de los ciudadanos europeos en general y específicamente de este alumnado en concreto.

Así surgió esta propuesta, que parte de la convicción de que el aprendizaje resulta más significativo cuando el aula se abre al mundo. Esta iniciativa se inscribe en el marco del Proyecto de Innovación Docente *Iuris Cast*, impulsado por el Grupo de Innovación y Mejora Docente en las Ciencias Jurídicas de la facultad de Derecho de la Universidad de Murcia en el curso 2021-2022, y persigue activar nuevas formas de participación que sitúen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, convirtiéndolo en interlocutor, autor y analista, utilizando los podcasts colaborativos como herramienta.

2. Fundamentos doctrinales y metodológicos

La metodología aplicada en la experiencia *El podcast como estrategia pedagógica* se fundamenta en tres enfoques pedagógicos esenciales que han sido extensamente analizados y avalados por la investigación educativa reciente: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje colaborativo y el enfoque *learning by doing*.

El Aprendizaje por Proyectos (ApP) es un modelo constructivista basado en los trabajos de psicólogos y educadores como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget o John Dewey, y se apoya en la creciente comprensión del funcionamiento del cerebro humano, en el análisis científico de cómo almacena y recupera información, cómo aprende y cómo el aprendizaje acrecienta, consolida y amplía el aprendizaje previo. El constructivismo enfoca el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales y en la metodología del aprendizaje basado en Proyectos se desarrollan actividades interdisciplinarias, centradas en el/la estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje⁵.

² DEWEY, J., *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1916. Y DEWEY, J., *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath & Co Publishers, Boston, 1933.

³ PAPERT, S., «Situating Constructionism» en HAREL, I. y PAPERT, S. (eds.), *Constructionism: Research reports and essays, 1985–1990*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, 1991, p. 1-12.

⁴ KOLB, D. A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 2ª ed., Pearson Education, New Jersey, 2015.

⁵ PUSPITA SARI, E.D., et al., «Assessment of Students' Creative Thinking Skill on the implementation of Project-Based Learning», *International Journal of Language Education*, vol. 7, num. 3, 2023, pp. 414-428. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1409207.pdf>. (consultado el 29/05/2025).

En esta metodología los/las estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen un recorrido y una aplicación más allá del aula⁶, enfatizándose la creación de proyectos interdisciplinarios con los que se promueve un aprendizaje contextualizado, significativo y centrado en el/la estudiante, a través de actividades en las que el alumnado debe investigar, reflexionar y aplicar sus conocimientos de forma activa⁷. En esta línea, el estudiantado trabaja sobre proyectos que tienen una repercusión directa y visible en contextos reales, planifican, implementan y evalúan, trascendiendo así los límites tradicionales⁸.

Por su parte, el aprendizaje colaborativo se fundamenta en la creación de un ambiente de cooperación en el aula, donde cada estudiante es responsable de su aprendizaje y también del aprendizaje del grupo. Incorpora un proceso intencional de un grupo para alcanzar objetivos específicos. Según sus defensores, este enfoque no solo incrementa significativamente el rendimiento académico, sino que además promueve habilidades sociales y cognitivas esenciales, tales como la comunicación efectiva, la capacidad de resolver conflictos y la toma de decisiones consensuada todas ellas fundamentales en contextos profesionales contemporáneos en los que resulta necesario el trabajo en equipo⁹.

Finalmente, el enfoque *learning by doing*, propuesto originalmente por John Dewey, sostiene que el aprendizaje profundo se consigue a través de la experiencia directa y la participación activa del estudiante¹⁰. Este modelo postula que la teoría adquiere su mayor valor cuando está ligada a la práctica, lo que facilita un entendimiento sólido y una aplicación práctica de los conceptos aprendidos¹¹. En definitiva, se enfatiza la necesidad de una educación que prepare a los estudiantes para un mundo en constante cambio, que valore la personalización, la colaboración, la comunicación y las relaciones comunitarias y que promueva la adquisición de competencias para el desarrollo sostenible y una ciudadanía global activa y consciente, resaltando la importancia de formar estudiantes capaces de aplicar sus conocimientos en contextos reales, resolviendo problemas auténticos y desarrollando un aprendizaje activo y autónomo.

La combinación de estos tres enfoques permite la creación de un entorno educativo dinámico, significativo y altamente participativo, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también desarrollan habilidades esenciales para su vida profesional y personal. Esta idea encuentra apoyo en los estudios internacionales sobre educación elaborados en el marco de Naciones Unidas, que destacan la importancia de la educación como herramienta fundamental para el desarrollo individual y colectivo, dentro de su concepción como derecho fundamental de todo ser humano. En esta línea, se trata de recoger el espíritu subyacente en el informe de la Comisión de Educación para el siglo XXI: *Learning: A treasure within*¹², que subraya el papel de la educación como

⁶ BLANK, W., «Authentic Instruction» en BLANK, W. E. y HARWELL, S. (eds.), *Promising Practices for Connecting High School to the Real World*, University of South Florida, Tampa, 1997.

⁷ THOMAS, J. W., *A Review of Research on Project-Based Learning*, Autodesk Foundation, California, 2000.

⁸ JOHNSON, D.W y JOHNSON, R.T., *El aprendizaje colaborativo en el aula*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1999.

⁹ JOHNSON, D. y JOHNSON, R., *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*, Corwin Press, California, 2004

¹⁰ DEWEY, J., *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Ob.cit..

¹¹ BLANK, W., «Authentic Instruction» en BLANK, W. E. y HARWELL, S. (eds.), *Promising Practices for Connecting High School to the Real World*, ob.cit.

¹² UNESCO, *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, París, 1996. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>.

pilar fundamental para la paz, la libertad y la justicia social, que, al promover el desarrollo humano integral, contribuye a combatir la pobreza y la exclusión. En esta línea, el informe sugiere combinar una educación general amplia con el estudio profundo de temas específicos, desarrollar competencias más allá de las habilidades técnicas (incluyendo el trabajo en equipo y la gestión de conflictos), y alternar el estudio con la experiencia. También se enfatiza la importancia de la educación intercultural, el fomento del pensamiento crítico y la utilización discernida de las nuevas tecnologías, siempre con la participación activa del/ de la estudiante. En el capítulo 4 de este estudio se detallan los «cuatro pilares de la educación», pilares que se conciben como interconectados; a saber: «aprender a conocer»: que destaca la importancia de favorecer el dominio de los instrumentos del saber y del placer de comprender; «aprender a hacer» que destaca la adquisición de competencias para diversas situaciones y el trabajo en equipo; «aprender a vivir juntos» que aboga por incentivar el desarrollo del respeto por los demás y resolución pacífica de conflictos, y por último: «aprender a ser» que incide en la importancia del desarrollo integral del individuo, el pensamiento crítico y la libertad de juicio.

Pilar	Descripción
Aprender a conocer	Favorecer el dominio de los instrumentos del saber (lenguaje, símbolos, teorías) y el placer de comprender. Implica aprender a aprender, desarrollando la curiosidad intelectual y las estrategias para buscar, seleccionar y asimilar la información.
Aprender a hacer	Adquisición de competencias para enfrentarse a diversas situaciones, incluyendo la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Combina saberes teóricos con habilidades prácticas, técnicas y sociales, de modo que el individuo pueda adaptarse y contribuir eficazmente al mundo profesional y social.
Aprender a vivir juntos	Desarrollo del respeto mutuo, la comprensión intercultural y la capacidad de diálogo y resolución pacífica de conflictos. Promueve la solidaridad, la cooperación y la construcción de valores cívicos que sostienen la convivencia democrática y el bienestar colectivo.
Aprender a ser	Fortalecimiento del desarrollo integral del individuo: autonomía, pensamiento crítico, libertad de juicio y creatividad. Busca la plena realización personal, ética y espiritual, para que cada persona alcance su propio proyecto de vida y contribuya de manera responsable al conjunto de la sociedad.

FIGURA 1: Cuatro pilares de la Educación, según informe de la UNESCO: *Learning: the treasure within*.

3. Objetivos perseguidos

La propuesta: *El podcast como estrategia pedagógica*, se orienta hacia objetivos formativos precisos que se sustentan en la literatura académica sobre innovación educativa y pedagogías activas. El objetivo general es promover una vinculación efectiva entre el aprendizaje teórico y los contextos reales del Derecho de la Unión Europea mediante actividades prácticas y significativas, tratando de abarcar con esta metodología las cuatro vertientes del aprendizaje recogidas en el informe elaborado por la Comisión de Educación para el siglo XXI: *Learning: A treasure within*, anteriormente expuesto y diseccionados en la figura 1.

Específicamente, se persiguen los siguientes objetivos:

- Profundizar la comprensión del estudiantado acerca del impacto del Derecho europeo en nuestra vida cotidiana, en nuestro entorno y en la toma de decisiones que nos

afectan directamente. Todo ello mediante el análisis crítico de noticias actuales relacionadas con la UE. Se ambiciona un tipo de aprendizaje centrado en el estudiante que permita desarrollar habilidades cognitivas superiores mediante contextos auténticos, de cara a lograr una comprensión profunda y duradera¹³.

- Desarrollar habilidades analíticas y de pensamiento crítico mediante la selección y posterior evaluación de diferentes fuentes informativas y jurídicas. Esta competencia analítica se alinea con la propuesta de quienes señalan que el aprendizaje cooperativo en contextos reales mejora significativamente la capacidad reflexiva y crítica del estudiantado¹⁴.

- Fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, asegurando la participación activa y equitativa de cada miembro del grupo. Desde la consideración de que estructurar adecuadamente el aprendizaje cooperativo no solo incrementa el rendimiento académico, sino que también mejora las competencias sociales y la capacidad para resolver problemas de manera colaborativa¹⁵.

- Potenciar competencias comunicativas y digitales mediante la creación de pódcast sobre temas complejos, facilitando así una mejor comprensión y comunicación de contenidos jurídicos especializados. Esta forma de trabajo se fundamenta en la metodología *learning by doing*, propuesta por Dewey, sobre la base de las constataciones de quienes sostienen que el aprendizaje mediante actividades prácticas refuerza significativamente la retención y aplicación efectiva del conocimiento¹⁶.

Se busca en definitiva un aprendizaje integral, dinámico y afianzado que responda eficazmente a las necesidades e intereses educativos identificados.

4. Metodología aplicada

La metodología implementada se articuló cuidadosamente siguiendo una secuencia didáctica progresiva y estructurada, diseñada para integrar paulatinamente los contenidos académicos, las habilidades transversales y la implicación personal del alumnado. El núcleo de la propuesta fue el desarrollo colaborativo de un pódcast de análisis sobre una noticia europea, cuya elaboración constituyó el eje vertebrador del proceso de aprendizaje.

Desde las primeras semanas del cuatrimestre se fomentó la exposición voluntaria en el aula de noticias relacionadas con la Unión Europea por parte del alumnado. Estas exposiciones, realizadas en la primera parte de cada clase, permitían vincular la actualidad informativa con los conceptos teóricos que se iban abordando en clase, favoreciendo el hábito de reflexión jurídica y política aplicada. Esta rutina consolidó además un clima de participación horizontal y espontánea, cohesionando al grupo y favoreciendo incluso una integración real de los estudiantes de movilidad internacional.

Para la cuarta semana se terminó de configurar los equipos de trabajo, tratando de integrar una variedad de perfiles dentro de cada grupo, favoreciendo la inclusión. El trabajo grupal se configuró desde una perspectiva cooperativa estructurada, ofreciendo

¹³ BIGGS, J. y TANG, C., *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press, Maidenhead, 2011.

¹⁴ JOHNSON, D. y JOHNSON, R., *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*,

¹⁵ JOHNSON, D. y JOHNSON, R., *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*, *ut supra*.

¹⁶ BENITO, A. y CRUZ, B., *Nuevas claves para la docencia universitaria*, Ed. Narcea, Madrid, 2005.

guía y apoyo para el establecimiento y la distribución clara de roles entre los miembros, a fin de garantizar la interdependencia positiva, la corresponsabilidad y el desarrollo de habilidades complementarias.

Cada equipo distribuyó los roles de trabajo de cara a la finalización del proyecto que consistiría en el diseño y grabación de un pódcast de entre 20 y 25 minutos, grabado y editado con herramientas accesibles, acompañado de una ficha técnica con el guion, fuentes empleadas y descriptores del producto. Cada pódcast se depositaría en un espacio multimedia ubicado en el Aula virtual de la asignatura y sería publicado y abierto por la propia docente, previa revisión, para su escucha por parte de todo el grupo. Finalmente, en una sesión final se destacaron los puntos fuertes de cada proyecto y se señaló el trabajo que según el estudiantado merecía un reconocimiento mayor.

La siguiente tabla resume la planificación didáctica del proyecto:

Fase	Semanas	Actividades clave	Producto esperado
Sensibilización	1-9	Exposición de noticias, debate dirigido, identificación de fuentes informativas.	Debate participativo oral
Configuración de equipos	4	Formación de grupos, explicación de criterios, selección de noticias, distribución de roles.	Cronograma de grupo y roles definidos
Documentación y análisis	5-6	Recopilación y análisis de fuentes periodísticas y jurídicas, elaboración de esquema de contenidos.	Dossier de fuentes con esquema de guion
Producción del guion	7-8	Redacción del guion, asignación de intervenciones, pruebas de lectura y estilo.	Guion definitivo aprobado por el equipo
Grabación y edición	9	Grabación de las voces, edición con herramientas sencillas, adición de introducción y créditos.	Archivo de audio final (MP3/WAV)
Revisión y publicación	10	Subida del pódcast al aula virtual, revisión por parte de la docente, autorización de publicación en el Espacio Multimedia del Aula Virtual.	Pódcast publicado y compartido en aula virtual
Evaluación y reflexión	11-12	Autoevaluación individual y coevaluación entre grupos.	Informe reflexivo y puesta en común

FIGURA 2: Planificación didáctica del proyecto

Además, se diseñó una ficha de evaluación con criterios previamente consensuados que se aplicó tanto en la autoevaluación como en la revisión docente:

Dimensión evaluada	Indicadores	Valoración (0-10)
Análisis jurídico	Rigor normativo, claridad conceptual, adecuación de fuentes.	
Estructura y guion	Coherencia, fluidez narrativa, lógica argumentativa.	
Trabajo en equipo	Coordinación, cumplimiento de roles, aportación individual.	
Expresión oral y locución	Entonación, ritmo, claridad, uso adecuado del lenguaje.	
Edición técnica y formato	Calidad de sonido, limpieza de cortes, integración de elementos sonoros complementarios.	
Originalidad y creatividad	Enfoque del tema, elección del caso, estructura narrativa creativa.	

FIGURA 3: Ficha resumen de evaluación del pódcast

Por último, para organizar y clarificar los roles en el grupo, se propuso la siguiente ficha de roles en el equipo de podcast:

Rol	Descripción de funciones
Coordinador/a	Convoca, planifica, se asegura del cumplimiento del cronograma, media entre los miembros del grupo.
Guionista	Redacta el guion, integra las aportaciones del equipo, revisa el contenido jurídico con el/la docente.
Locutor/a principal	Realiza la presentación, introduce y cierra el programa, modula el ritmo del episodio.
Colaborador/a vocal	Participa con intervenciones breves o entrevistas, refuerza la pluralidad de voces en el producto final.
Técnico/a de sonido	Se encarga de grabar, editar, revisar el archivo final y gestionar su conversión a formato digital.

FIGURA 4: Roles

Esta distribución, inspirada en modelos cooperativos estructurados, garantizaba que todos los miembros del grupo asuman una responsabilidad concreta, desarrollaran una competencia específica y contribuyeran a un producto común compartido. La claridad en las funciones, la evaluación continua y la estructura metodológica escalonada son elementos esenciales que permitieron que la experiencia se consolidara como una práctica de innovación docente transferible y sostenible.

5. Resultados observados

La implementación de la propuesta *El podcast como estrategia pedagógica*, generó un impacto notable en el desarrollo competencial del alumnado, así como en la dinámica del grupo-clase y los resultados académicos finales. Este epígrafe recoge los principales logros observados y sugiere algunos elementos de interpretación a la luz de la metodología aplicada.

En primer lugar, se observó una mejora sustancial en la cohesión grupal. El diálogo mantenido de forma continuada a lo largo del cuatrimestre, en el marco de la preparación del podcast, reforzó el sentido de pertenencia al grupo. Esta dinámica incluyó de forma efectiva al alumnado de movilidad internacional, que participó activamente en los debates y asumió responsabilidades en los proyectos cooperativos. El carácter colaborativo y creativo de la tarea, junto con el formato accesible y flexible del podcast, contribuyeron a construir un espacio de aprendizaje más horizontal e inclusivo.

Desde el punto de vista académico, los resultados del proyecto se tradujeron en una mejora clara del rendimiento global. En comparación con cursos anteriores, se registró un incremento de la media de las calificaciones en el examen teórico final y una disminución significativa del número de suspensos. Asimismo, se observaron productos finales de notable calidad, que evidenciaban una comprensión profunda de los contenidos, una adecuada contextualización de los temas seleccionados y una gran variedad de estilos comunicativos, siempre dentro de los márgenes del rigor técnico exigido.

Un segundo bloque de resultados está relacionado con las competencias trabajadas. El desarrollo de habilidades de análisis jurídico, argumentación oral, organización de contenidos y edición técnica se puso de manifiesto no solo en la calidad del producto final, sino también en las fases intermedias: la redacción del guion, la gestión de fuentes

documentales, la distribución de tareas y la reflexión crítica tras la grabación. La siguiente tabla resume las competencias específicas trabajadas y los indicadores asociados:

Competencia	Indicadores observados	Evidencias
Análisis jurídico	Aplicación precisa de conceptos, interpretación contextualizada, argumentación estructurada	Dossier de fuentes, guion
Comunicación oral	Claridad, estructura, adecuación del lenguaje, modulación expresiva	Archivo de audio, rúbricas de evaluación
Trabajo en equipo	Distribución equitativa de roles, resolución de conflictos, cumplimiento de plazos	Coevaluación
Competencia digital	Manejo de software de grabación y edición, publicación en aula virtual	Podcast publicado
Autonomía y autoevaluación	Gestión del tiempo, iniciativa en la búsqueda de fuentes, valoración crítica del proceso	Informe reflexivo individual

FIGURA 5: Competencias e indicadores

Finalmente, cabe destacar la dimensión formativa de la experiencia también desde la perspectiva docente. La interacción más cercana con el alumnado, el acompañamiento metodológico en un proceso con múltiples fases y la evaluación continua de productos en progreso supusieron un reto y, al mismo tiempo, una oportunidad para enriquecer la práctica educativa desde una mirada más próxima, flexible y orientada al proceso.

En suma, los resultados del proyecto confirman que la integración del ApP con estrategias de aprendizaje cooperativo puede generar aprendizajes más profundos, fortalecer la motivación del alumnado y promover una comprensión crítica y activa del Derecho europeo en el marco de un aula universitaria inclusiva y conectada con la actualidad.

6. Conclusiones y proyección futura

La experiencia desarrollada a través del proyecto: *El podcast como estrategia pedagógica*, ha evidenciado que una propuesta didáctica bien planificada, basada en metodologías activas y centradas en el estudiante, puede no solo mejorar los aprendizajes académicos sino también enriquecer la cultura pedagógica del aula. Más allá del cumplimiento de los objetivos curriculares, el proyecto ha propiciado una transformación tangible en la forma de relacionarse, de pensar y de comunicar el conocimiento en el seno del grupo.

Desde el punto de vista formativo, esta experiencia ha confirmado la validez de los principios del aprendizaje por proyectos como marco estructurante de la práctica docente en entornos universitarios. Tal y como afirman Biggs y Tang¹⁷, la alineación constructiva

¹⁷ BIGGS, J. y TANG, C., *Teaching for Quality Learning at University*, ob. cit.

entre los resultados esperados, las actividades de aprendizaje y la evaluación es un requisito indispensable para que se produzca una comprensión profunda. En este caso, la actividad de elaboración del pódcast ha funcionado como elemento integrador de contenidos, habilidades y actitudes, permitiendo al alumnado operar con conceptos complejos en situaciones reales, comunicarlos con precisión y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, el componente cooperativo ha generado un impacto transversal que trasciende el producto final. En línea con los trabajos de Johnson y Johnson¹⁸, el diseño estructurado de la cooperación ha favorecido no solo el logro académico, sino también el desarrollo de competencias interpersonales como la escucha activa o la empatía. Lejos de ser un simple reparto de tareas, el trabajo en grupo ha sido aquí una experiencia de construcción compartida de sentido.

Por otra parte, el formato del pódcast ha demostrado ser especialmente adecuado para facilitar la apropiación de contenidos jurídicos por parte del alumnado. Su carácter flexible y creativo y el uso de las nuevas tecnologías, han permitido que los estudiantes comuniquen con claridad y convicción conceptos complejos, adecuándolos a una audiencia no experta sin perder el rigor técnico. Este proceso ha supuesto un desafío cognitivo considerable que ha contribuido a desarrollar competencias de síntesis, análisis crítico y comunicación efectiva.

En términos de transferencia, esta experiencia docente se presenta como un modelo exportable a otras asignaturas del área de Derecho Público y del ámbito de las Ciencias Sociales. Su estructura modular, la claridad de sus etapas y la posibilidad de adaptar sus productos finales a distintas temáticas lo convierten en una herramienta flexible y versátil. La incorporación de este tipo de prácticas en el currículo puede contribuir, además, a generar una cultura docente más reflexiva, colaborativa y conectada con la realidad.

Pero quizás el logro más importante del proyecto no se halle en sus productos, sino en su dimensión simbólica. Porque lo que esta experiencia ha revelado, y aquí radica su valor más profundo, es que el aula puede convertirse en un espacio de pensamiento cuando se abren canales para la expresión, el análisis y la escucha mutua. Y es en ese clima, cuando se confiere sentido a la palabra del estudiante, cuando el conocimiento deja de ser una transmisión unidireccional y se transforma en conversación compartida.

Para concluir, retomo la afirmación que empleé al clausurar mi intervención en el congreso y la convierto aquí en el broche final de este estudio:

«Cuando el alumnado toma la palabra, la conversación se materializa en aprendizaje, y la clase, en espacio de pensamiento».

Este enunciado subraya la centralidad de la voz del estudiantado y del diálogo como motor del proceso formativo. Al colocar la intervención activa del alumnado en el centro del diseño curricular, convertimos el aula en un entorno genuinamente reflexivo y colaborativo, donde la teoría y la práctica se entrelazan para favorecer aprendizajes significativos y duraderos.

7. Bibliografía

- BENITO, A. y CRUZ, B., *Nuevas claves para la docencia universitaria*, Ed. Narcea, Madrid, 2005.
BIGGS, J. y TANG, C., *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press, Maidenhead, 2011.
BLANK, W., «Authentic Instruction» en BLANK, W. E. y HARWELL, S. (eds.), *Promising Practices for Connecting High School to the Real World*, University of South Florida, Tampa, 1997.

¹⁸ JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, ob.cit.

- DEWEY, J., *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1916.
- DEWEY, J., *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath & Co Publishers, Boston, 1933.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R., *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*, Corwin Press, California, 2004.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1999.
- KOLB, D. A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 2ª ed., Pearson Education, New Jersey, 2015.
- PAPERT, S., «Situating Constructionism» en HAREL, I. y PAPERT, S. (eds.), *Constructionism: Research reports and essays, 1985–1990*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, 1991, p. 1-12.
- PUSPITA SARI, E.D., et al., «Assessment of Students' Creative Thinking Skill on the implementation of Project-Based Learning», *International Journal of Language Education*, vol. 7, num. 3, 2023, pp. 414-428. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1409207.pdf>.
- THOMAS, J. W., *A Review of Research on Project-Based Learning*, Autodesk Foundation, California, 2000.
- UNESCO, *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, París, 1996. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734> (consultado el 29/05/2025).

INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO MERCANTIL BASADA EN EL ANÁLISIS DE LA REALIDAD EN UN MUNDO GLOBALIZADO Y DIGITAL COMO ELEMENTO CAPTATORIO DE LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y SU COMBINACIÓN CON OTRAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Dr. Elicio DÍAZ GÓMEZ*

Profesor Asociado de Derecho Mercantil

Acreditado a Ayudante Doctor

Universidad de León

1. Contexto: En busca de metodologías que capten la atención de los estudiantes

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado e interconectado, lo que trasciende a todos los ámbitos, incluido el económico, comercial y jurídico, y en el que el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la digitalización juegan un destacado papel. Así las cosas, el proceso formativo de los estudiantes universitarios no puede quedar al margen de esta realidad. Tomando como referencia la frase de T. S. Eliot, según la cual: «El conocimiento empieza con la sensibilidad», y en una interpretación más o menos libre de la misma, el docente que se ocupa del *Régimen Jurídico del Mercado*, del Derecho Mercantil en suma, debe actuar guiado por esta cualidad. Y ello porque estamos ante un Derecho vivo, dinámico, con vocación internacional que ha de ser permeable a los constantes cambios sociales, en el que la realidad va con frecuencia por delante de las normas establecidas y cuyas instituciones, no exentas de complejidad, e inspiradas o armonizadas con normativas supranacionales deben enseñarse de modo que se incentive a los estudiantes a su aprendizaje. De esta suerte, estarán preparados para los diversos contextos en que deban aplicarlo, hallando las soluciones y respuestas más ecuanimes y conformes a Derecho.

Hemos ensayado diversos métodos en la asignatura que aquí tratamos, desde los más tradicionales hasta otros más novedosos, y todos ellos ciertamente han tenido aspectos positivos destacables. No obstante, hemos preferido avanzar algo más e intentar otra metodología que impulse una mayor participación de los estudiantes en el aprendizaje.

Al reflexionar sobre el tema lo primero que nos planteamos es: ¿Cuál es el método docente ideal? Como podemos imaginar, es una cuestión ciertamente espinosa, que según nuestra experiencia no se resuelve con una única metodología, sino que involucra varias, continuando la clase magistral como pilar fundamental, que ha de ser combinada con

* Trabajo realizado en el marco del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de León, “Derecho Mercantil de la Universidad de León DerMerUle”, con número de registro GID- 43, cuyo IP es la profesora Dra. Dña. Elena Fátima Pérez Carrillo.

otras herramientas para lograr los resultados más satisfactorios¹. Y ello porque si no se dispone de los conocimientos teóricos esenciales difícilmente cabrá aplicar correctamente el Derecho en la práctica, a lo sumo la aplicación resultará meramente intuitiva, pero sin plenas garantías de una correcta y suficiente fundamentación legal, doctrinal y jurisprudencial.

En la idea de encontrar las alternativas didácticas óptimas que puedan conducirnos a lograr los fines propuestos, de aprendizaje de las instituciones relativas a la asignatura que nos ocupa, hemos optado por la experiencia de innovación docente consistente en compaginar la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y recursos accesibles en Internet², practicando la búsqueda selectiva y con criterio de materiales de interés, con la puesta en práctica de un aprendizaje progresivo en grupo³.

El decantarnos por esta estrategia docente responde a varias razones; entre otras: por un lado, que se trata de unas herramientas de uso generalizado por el alumnado, al que suelen dedicar mucho tiempo, a veces demasiado, con fines de información, ocio o relaciones sociales. La idea de la que partimos es hacer provechoso el uso de Internet y TIC como herramienta de búsqueda de información, motivando a los discentes a realizar actividades formativas en grupos, dirigidas por el profesor, de manera que -junto a otras metodologías- conviertan el aprendizaje de la materia estudiada en una labor amena que les despierte el gusto por aprender y obtengan unos conocimientos más duraderos. Por otro lado, porque nos encontramos con el fenómeno, cada vez más creciente, del absentismo de los alumnos, que es preciso tratar de evitar. Asimismo, en consideración a la dificultad de mantener la atención de los discentes, enfrascados a veces en las Redes Sociales, con la excusa de estar tomando apuntes en sus ordenadores o tabletas. Y, finalmente, en un intento de que les resulten más fácilmente comprensibles las materias que conforman el *Régimen Jurídico del Mercado*, en ausencia de conocimientos jurídicos básicos de Derecho, debido a que en los planes docentes del Grado impartido en Comercio Internacional no existe una asignatura anterior donde se expliquen cuestiones jurídicas

¹ Véase VEGA VEGA, J. A. «Metodología docente en Derecho Mercantil», *Revista de estudios económicos y empresariales*, n.º 20, 2008, pp. 29-69, disponible en <http://hdl.handle.net/10662/2386>, <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/2386> (última consulta: 3 de marzo de 2025).

² Véanse, entre otros, AA. VV. *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*, coord. por CERRILLO I MARTÍNEZ, A./DELGADO GARCÍA, A. M., 2011; CARRERAS MANERO, O. B./ DE MIGUEL ARIAS, S. E. “El empleo de recursos jurídicos en Internet para el estudio del Derecho financiero y tributario”, *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2013*, coord. por ALEJANDRE MARCO, J. L., 2014, pp. 203-210.

³ Sobre técnicas de grupo y trabajo en equipo, *vid.*, entre otros, GIBB, J. R. *Manual de dinámica de grupos*, Buenos Aires, 1964; ARANDA ÁLVAREZ, E. “Programación detallada de la materia de estudio y trabajo en equipo en clase”, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E. Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 29-32; BERROCAL LANZAROT, A. I. “Mucha materia y poco tiempo: el fortalecimiento de la dinámica del grupo como instrumento para mejorar la comprensión de la materia”, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 45-48; QUERALT JIMÉNEZ, A./ CAICEDO CAMACHO, N. “Las exposiciones en grupo como una experiencia de aprendizaje autónomo: planificación, seguimiento y resultados”, *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 273-276; SANZ SÁEZ, C. “Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social”, *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, coord. por RÍOS MESTRE, J. M.; CUADROS GARRIDO, M. E. (dir.), SELMA PENALVA, A. (dir.), 2021, pp. 113-123; y LÓPEZ DE LA TORRE, I. “Una nueva propuesta de innovación docente en el ámbito del Derecho Mercantil”, *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, Colección Ciencias de la Educación, n.º 38, coord. por PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E., VILLAREJO RAMOS, A. F., 2022, pp. 845-861.

básicas que prepararían el terreno para el aprendizaje de nuestra asignatura, donde se lleva a cabo esta innovación educativa⁴.

Con este panorama, como hemos apuntado, estimamos que resultaría beneficioso adoptar esta herramienta docente en la asignatura obligatoria *Régimen Jurídico del Mercado* del Grado en Comercio Internacional, dotada de 6 créditos ECTS, cursada en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de León en el segundo semestre del primer curso, y con una docencia asignada de cuatro horas semanales de clase presencial, con un número de matriculados en torno a los 50, lo que hizo viable -dentro de ciertos límites- esta metodología. Los resultados logrados con esta estrategia docente fueron evaluados, siguiendo la guía docente de la disciplina, dentro del 30% asignado a las diversas actividades de evaluación continua, que complementan la nota obtenida en el examen final, al que se asigna un 70% en la calificación final.

Esta estrategia docente se inspira en el espíritu promovido tras el proceso reformador de Bolonia, que realza el valor de las metodologías activas, en orden a motivar a los estudiantes para una implicación efectiva en su propio aprendizaje, favoreciendo así la adquisición de las competencias y habilidades precisas para la consecución de una formación adecuada, lo más solvente posible, en los estudios de Grado. A este respecto, hemos de hacer hincapié en que el desarrollo de esta técnica de aprendizaje ha tenido lugar precisamente en una asignatura de un Grado no jurídico, conscientes de que la carencia de los más elementales conocimientos jurídicos de los estudiantes debe ser suplida con técnicas docentes que susciten y aviven su interés, procurando un enfoque más sugerente y haciéndoles sentir que las materias estudiadas son interesantes y tienen aplicación práctica.

Constituye una metodología docente activa en la que los estudiantes no son meros sujetos pasivos, receptores de información, sino que son protagonistas o sujetos activos de su propio aprendizaje, contribuyendo con las actividades desarrolladas a su formación, tan relevante para su futuro profesional. Esto no significa obviamente que el profesor no intervenga, dado que habrá de planificar las tareas, dirigir las y ofrecer las orientaciones pertinentes, quedando abierto a las tutorías que fuesen necesarias. Ahora bien, no va a intervenir directamente en la realización de las tareas que son competencia del grupo de estudiantes, quedando postergadas sus funciones a un momento posterior, cuando sea preciso efectuar correcciones y consideraciones acerca del trabajo hecho.

Al tratarse de un aprendizaje cooperativo o colaborativo, su mayor o menor éxito depende del grado de implicación de los participantes, de la asunción de la responsabilidad individual dentro del grupo y cumplimiento de la labor que se haya asignado a cada uno.

Esta experiencia de innovación se prevé como voluntaria para los discentes, pero a ellos se les informa con carácter previo que computa en la evaluación final dentro del porcentaje asignado en la guía docente a estas actividades, variando la puntuación según la dificultad de las actividades realizadas.

2. Objetivos perseguidos

Como es sabido, el denominado “Proceso de Bolonia” y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, es una magnífica ocasión para replantearse el método de enseñanza-aprendizaje, en aras de alcanzar una educación de la máxima calidad.

⁴ Véase ISERN SALVAT, M. R. “Potenciar el aprendizaje autónomo del Derecho Mercantil para estudiantes no juristas, en *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente*, coord. por VILLÓ TRAVÉ, C., CASANOVA MARTÍ, R., 2018, pp. 121-133.

Concretamente, se recomienda un cambio en la metodología, revisando el método clásico de la «lección magistral», siendo conscientes de los requerimientos del contexto profesional actual⁵, que exige métodos docentes que conecten la teoría con la realidad práctica⁶. Con esta perspectiva, lo que se pretende es estimular el conocimiento de las instituciones jurídicas, no constriñéndolo a un conocimiento teórico-abstracto de las mismas, sino que además debe promover un aprendizaje más activo conducente a la comprensión de su funcionamiento en la práctica, asumiendo un mayor protagonismo el alumno en su proceso de formación.

Lo expuesto no significa que haya de subestimarse la clase magistral, esencial para obtener los conocimientos fundamentales de las distintas instituciones que conforman nuestra disciplina y, dentro de ella, de la materia que nos ocupa. No obstante, la denominada lección de cátedra para que logre sus pretensiones requiere de una cuidada preparación, debiendo actualizarla convenientemente debiendo ser acompañada a los cambios legales, doctrinales y jurisprudenciales que se vayan produciendo, y ser nutrida con las referencias prácticas necesarias para lograr la comprensión de la materia y su aplicación.

Con todo, es aconsejable combinar dichas clases magistrales, en las que básicamente hay una transmisión del conocimiento unidireccional, con otros métodos en los que la comunicación profesor- alumno sea bidireccional, con otras técnicas más participativas de los estudiantes como ésta que es objeto de este trabajo. Mediante esta estrategia, conforme a las directrices del profesor, los estudiantes acometerán una serie de tareas diseñadas por el profesor que ejecutarán en grupo, a cuyo fin podrán servirse de los recursos accesibles en Internet, así como el uso de la plataforma institucional Moodle, que -además de alojar materiales dispuestos por el profesor- sirve como vía de intercomunicación entre los miembros del grupo, pudiendo crearse chats, foros, etc. para este cometido.

Esta metodología tiene, entre otros propósitos, el de adquirir las competencias y habilidades asociadas al aprendizaje del trabajo en grupo, escenario éste que es muy probable que se encuentren los alumnos, una vez sean egresados y accedan al mercado laboral. Y dicho aprendizaje implica poner en práctica, entre otros comportamientos actitudinales, la autoorganización, distribución de tareas, interacción entre los miembros del grupo, la ejercitación de la argumentación jurídica y la oratoria, la adquisición y entrenamiento de las habilidades sociales y la asunción de responsabilidad individual y conjunta por las actividades realizadas para alcanzar los mejores resultados.

Así las cosas, la experiencia de innovación docente llevada a cabo casa perfectamente con el empeño de lograr métodos docentes más eficaces encaminados a que los discentes adquieran las competencias y habilidades derivadas del trabajo en grupo. Y, junto a ello, este método les permite un conocimiento más consciente y consolidado, alcanzando las competencias para abordar y resolver las eventuales situaciones que se les puedan presentar, estando en condiciones de aplicar los conocimientos teóricos obtenidos, sabiendo realizar búsquedas en las fuentes más solventes accesibles en Internet, siendo rigurosos y selectivos y logrando las soluciones más equitativas y ajustadas a Derecho.

⁵ Véase ZABALZA BERAZA, M. A. *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*, Madrid, 2002; DE MIGUEL DÍAZ, M., *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, 2006.

⁶ LAPORTA, F.J. “Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho”, *Sistema*, núms. 24-25, 1978, pp. 107-112.

A estos efectos, dentro de esta metodología activa de trabajo en grupo se ha concedido gran protagonismo a la resolución de casos prácticos⁷, partiendo de la búsqueda de las fuentes de información necesarias, en páginas web fiables, buena parte de ellas accesibles desde nuestra propia Universidad, con la finalidad de una mejor asimilación y comprensión de la materia estudiada, de suerte que sepan interpretar y aplicar la normativa mercantil a los casos que se les planteen. Como viene resaltando la doctrina⁸, este aprendizaje mediante casos prácticos suele ser más dinámico y menos rígido que la clase magistral u otras actividades y propicia la interacción entre los discentes, reforzando la capacidad analítica y entrenándoles en el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo⁹.

Los objetivos que tratan de alcanzarse con esta metodología no son otros, como hemos dicho, que la adquisición de las competencias específicas, generales y transversales, y básicas que son propias de esta asignatura. Detallando algo más dichos objetivos cabe destacar, en primer lugar, en lo relativo al aprendizaje de las instituciones fundamentales que integran el *Régimen Jurídico del Mercado*, que se pretende con esta técnica un conocimiento teórico-práctico más asentado, más perdurable en el tiempo, toda vez que el trabajo colaborativo y cooperativo suele producir un conocimiento más reflexivo.

En segundo lugar, esta estrategia tiene el objetivo de dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para utilizar distintos recursos electrónicos, obtenidos a través de distintas plataformas electrónicas y bases de datos bibliográficas y bases de datos jurídicas electrónicas más acreditados, disponibles, en parte, a través de las Bibliotecas de nuestra Universidad. Con ello se aspira a que el alumnado sea capaz de hacer acopio de los materiales necesarios para posteriormente ejecutar con solvencia las tareas encomendadas por el profesor, que serán puestas en común con el grupo a fin de elaborar conjuntamente las actividades. Y es que, curiosamente, muchos de los estudiantes desconocían recursos digitales, y por supuesto su funcionamiento, de bases de datos y revistas electrónicas de las que disponemos en nuestra propia Universidad, tal y como reconocieron en la encuesta final que les cursamos al final de las actividades.

En tercer lugar, se trata de conseguir un mayor interés de los estudiantes por nuestra asignatura, intentando que el propio diseño de actividades en grupo y el ambiente más distendido que suele caracterizarlo, y la retroalimentación entre sus miembros, sea un factor que los anime, percibiendo el trabajo en grupo como más sugerente y satisfactorio. Ello, sin duda, podrá contribuir a que disminuya el porcentaje de abandono de los estudios universitarios, que suele producirse ante el desánimo en el primer curso, y asimismo podrá

⁷ Respecto a la importancia de la aplicación práctica, cabe invocar la cita de SÉNECA (*Epístolas Morales a LUCILIO*, 88.7), «Prefieres saber por qué lugares anduvo errante Ulises o aprender cómo evitar caer siempre en el mismo error? ... Enséñame... cómo navegar, aun después del naufragio, hacia objetivos tan honrosos».

⁸ LIMPIAS, J. L. “El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista”, *Revista Boliviana de Derecho*, n.º 13, 2012, pp. 60-101. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427539910005>. [Fecha de consulta: 3 de marzo de 2025], p. 75.

⁹ Con esta orientación, el Grupo de Innovación Docente *DerMerUle*, del que forman parte los profesores que ejecutaron esta experiencia de innovación, publicó la obra colectiva titulada *El Derecho Mercantil practicado en el mercado: aprendizaje guiado y autoaprendizaje*, ciertamente útil en la resolución de supuestos prácticos, al contener no sólo la formulación del caso, sino también propuestas de resolución fundamentadas jurídicamente, muy útiles para el operador jurídico. Véase DÍAZ GÓMEZ, M.A. (Dir.)/ PÉREZ CARRILLO, E. F. (Coord.)/ DEL SER LÓPEZ, A./ MALLO MALLO, L. A./ MIGUÉLEZ DEL RÍO, C./ DÍAZ GÓMEZ, E./ ÁLVAREZ-CANAL REBAQUE, I./ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, I. A. *El Derecho Mercantil practicado en el mercado: aprendizaje guiado y autoaprendizaje*, Eolas, 2018.

servir para que los estudiantes afronten las tareas con menos ansiedad que cuando las realizan individualmente y sin apoyo del grupo¹⁰.

En cuarto lugar, con esta técnica nos proponemos el desarrollo de habilidades sociales, comportamientos actitudinales y valores ciertamente importantes en el plano personal y profesional, en un intento de proporcionar a los estudiantes una formación integral. Así, a título indicativo, sirve para ejercitar actitudes, como el respeto a los demás y a las distintas opiniones, la cooperación y colaboración, enseñado a procurar soluciones consensuadas y a ejercer la empatía y buen entendimiento intragrupo, exista o no relación afectiva entre ellos.

En quinto lugar, con este método se intenta capacitar a los alumnos para mantener y desarrollar un debate, haciendo uso de las técnicas más adecuadas para defender con los mejores argumentos la posición que consideren más ajustada a Derecho, ejercitando con la mayor corrección la argumentación jurídica y la oratoria, haciendo uso de un lenguaje preciso, comprensible y convincente y sin olvidar la adopción del lenguaje no verbal más oportuno. El entrenamiento del debate va a ayudar además a superar la timidez que genera la exposición en público.

En sexto lugar, esta estrategia busca dotar a los estudiantes de capacidad para desarrollar el trabajo autónomo, responsabilizándose del trabajo individual frente al grupo y el profesor.

Finalmente, y también relevante, se trata de promover el análisis crítico y constructivo de los alumnos de las cuestiones suscitadas en la materia mercantil abordada en esta disciplina.

3. Metodología empleada

Esta metodología consiste, en esencia, en combinar la utilización de las TIC y recursos accesibles en Internet, practicando la búsqueda selectiva y con criterio de materiales de interés, con la puesta en práctica del trabajo en grupo para dar cumplimiento a las tareas encomendadas por el profesor y alcanzar los resultados más fructíferos posibles.

Las tareas asignadas a cada grupo han sido de naturaleza diversa, introduciendo así un aspecto novedoso respecto a experiencias de cursos pasados. Y ello con el deseo de que posean una perspectiva mucho más amplia de temas y por esta vía les resulte más aprehensible el conocimiento de las instituciones mercantiles. Así, a medida que se va avanzando en las clases magistrales, entre las actividades cuya realización se ha confiado a los distintos grupos cabe citar, a título ejemplificativo, las siguientes: a) búsqueda de noticias de actualidad sobre temas concretos de la disciplina (por ej. una concentración de empresas); b) redacción de documentos relacionados con las instituciones mercantiles (por ej. una convocatoria de Junta); c) resolución de casos reales o ficticios pertenecientes al ámbito mercantil (por ej. un conflicto entre marcas); d) análisis de documentos mercantiles a fin de que los califiquen y dictaminen (por ej. un contrato bancario).

El desarrollo del trabajo en grupo atraviesa diversas fases que podemos resumir de la siguiente forma:

1.º *Periodo organizativo*, que es competencia del profesor. En él el profesor planifica las tareas; configura los grupos; asigna la/s tarea/s a cada grupo; imparte las explicaciones esenciales e instrucciones pertinentes a los estudiantes sobre las tareas y las vías de

¹⁰ Véase ÁLVAREZ, E. M.ª/ ZAMORA ROSELLÓ, M.ª R./ LARA LÓPEZ, A. M.ª. “El aprendizaje colaborativo: técnica y metodologías de adquisición de las competencias transversales en las Ciencias Jurídicas”, en AA.VV. (COTTINO HUESO, L./ FRESNO LINERA, M. A., Coords.): *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Madrid, 2010, p. 10.

interacción; comunica el cronograma de sesiones; y asimismo prevé las posibles tutorías para la resolución de dudas acerca de la ejecución de las actividades, estableciendo la posibilidad de crear foros al efecto a través de Moodle, para que dentro de cada grupo interactúen sus miembros. De todo ello el docente va a dejar constancia en Moodle para consulta de los discentes.

2.º *Periodo de desarrollo de las tareas en grupo.* Se trata de localizar fuentes fiables en los portales y páginas web más recomendables y acreditados, a nivel nacional o supranacional, bases de datos legales, doctrinales y jurisprudenciales, que en buena parte son accesibles desde la propia Biblioteca de nuestra Universidad y en los que, lamentablemente, frecuentemente ni habían reparado en ellos. Asimismo, desde el blog *DerMerUle* de nuestro Grupo de Investigación el alumnado puede acceder a muchos de estos fondos, en la sección correspondiente, además de estar accesibles en el mismo blog y en Moodle otros materiales elaborados por los profesores, tal y como se les informa a comienzos del curso, enseñándoles cómo proceder para consultar las bases de datos o portales o páginas que puedan resultarles de utilidad. Es competencia del grupo la organización y distribución de tareas, pudiendo si lo estiman oportuno designar un coordinador para seguimiento del trabajo de cada cual. Cada miembro se autoresponsabiliza de su cometido, que luego se pone en común, siendo objeto de análisis y discusión en el mismo, parte en las sesiones de clase y parte fuera de ellas, presencialmente o en reuniones virtuales (por ej. Google Meet). Tras el análisis conjunto de la tarea por el grupo, y una vez sus miembros decidan que es apto para subirlo a Moodle procederán a su envío.

3.º *Presentación, exposición de resultados y debate en el aula.* Una vez que el profesor examine el trabajo realizado y considere que procede la exposición y debate en torno al mismo en el aula de clase así lo comunicará a los interesados. En el debate el profesor procura tener la mínima intervención, de manera que sean los propios estudiantes quienes tengan el protagonismo, reduciéndose su papel a mero moderador. Finalizado el debate, el profesor recapitulará los aspectos más destacados del trabajo del grupo, incidiendo en las cuestiones más importantes.

4.º *Evaluación por el profesor y encuesta* relativa a la valoración de la actividad por los estudiantes. El profesor evaluará la actividad realizada por el grupo, a la vista fundamentalmente del trabajo aportado y de cómo se ha realizado su defensa ante el auditorio. A cada miembro del grupo se les solicitará que rellene una plantilla en la que se le solicita que valore, por un lado, el grado de satisfacción con la actividad llevada a cabo; por otro, que indique su grado de participación en el trabajo, concretando la parte de la tarea que ha realizado; y, por último, su opinión sobre mejoras que, en su caso, recomiende introducir.

5.º *Formación por el profesor de una carpeta de actividades en Moodle*, en la que se van incluyendo las distintas actividades realizadas durante el curso por los diferentes grupos, a fin de que pueda ser consultada por todos los estudiantes que cursen la asignatura.

6.º. Evaluación del trabajo realizado, pues -aunque es una actividad voluntaria- es evaluable para los participantes, atendiendo no sólo a los resultados alcanzados, sino también al esfuerzo y dedicación demostrados, tanto en la búsqueda de argumentación jurídica como en la comunicación y defensa públicas del resultado obtenido.

4. Resultados obtenidos/esperados

En cuanto a los resultados conseguidos con esta estrategia docente, sin desconocer que presentan algunas debilidades, cabe mantener que representa para el alumnado más ventajas que inconvenientes.

Entre las ventajas, cabe destacar especialmente la de facilitar la adquisición de las competencias pretendidas con la asignatura. De esa suerte, este método hace posible una mayor implicación y participación activa del alumnado, propiciando un saber y un saber hacer valiosos, enseñándole a utilizar correcta e inteligentemente instrumentos docentes enriquecedores y en el aprendizaje de trabajo en grupo. Y todo ello como vías adecuadas, susceptibles de generar buenos frutos para la formación universitaria y posterior vida profesional de los discentes.

Así, exponiendo con algo más de detalle las ventajas o resultados obtenidos con esta técnica de innovación, podemos resaltar los siguientes:

a) Favorece el aprendizaje de la búsqueda de información en Internet en fuentes fiables (portales, páginas web, blogs jurídicos, bases de datos, etc.) acerca de instituciones relativas al *Régimen Jurídico del Mercado*;

b) Les ha servido para el ensayo de trabajo en equipo y ejercitar un saber hacer, que abarca diversos valores y facetas, como la solidaridad, la empatía, la responsabilidad individual, respeto a la opinión ajena, etc. Y ello siendo conscientes, buena parte de los participantes, de que un trabajo colaborativo o cooperativo, como el que nos ocupa, el incumplimiento de la tarea que le corresponde a alguno de los miembros del grupo va a repercutir en los demás, al tener que sustituirlo y realizar la actividad del incumplidor, para armonizar el conjunto

c) Ha sido útil para su formación práctica, en cuanto han ejercitado la aplicación práctica de los conocimientos teóricos, preparándole para una correcta interpretación y aplicación de la normativa mercantil a los diferentes casos que se le puedan plantear.

d) Ha resultado fructífera en cuanto a la adquisición de competencias en materia de aprendizaje del debate, con los beneficios que de ello se derivan. La práctica del debate le va a dar ocasión para ejercitar la argumentación jurídica, la oratoria y retórica jurídicas, además del lenguaje no verbal, a fin de emplear las herramientas óptimas para la defensa de los argumentos formulados.

¿Podemos decir que los objetivos a que aspirábamos se cumplieron completamente? Ciertamente no, pues como suele ocurrir, las expectativas iniciales forjadas suelen ser mayores, en nuestro ideal, que los resultados obtenidos. Efectivamente, cada vez que se intenta la utilización de una nueva estrategia docente se aspira a una mayor participación de los estudiantes, y en este caso de trabajo en grupo que todos los componentes saquen lo mejor de sí mismos para armonizarlo con el conjunto. Desafortunadamente, esto no se consigue totalmente. Esto se debe, de una parte, a que, incluso incentivando a los estudiantes a que aprovechen la experiencia, que además puntúa en la nota final, existe un número de estudiantes que -por fortuna- no es muy grande, que no se apunta a esta iniciativa. Y, de otra, porque algunos de los que sí deciden participar en esta actividad grupal realizan un trabajo “para pasar”, sin interactuar con los demás o con una interacción mínima, produciéndose un aporte al grupo cuya calidad es mínima, lo que repercute en el trabajo final del conjunto.

5. Continuidad y transferencia a otras disciplinas

Sobre la base de la técnica de ensayo y error los docentes tratamos de hallar las metodologías más eficaces para la consecución de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Pues bien, el balance, en líneas generales favorable, que arroja la aplicación de la metodología que aquí hemos reflejado, nos ha dado nuevo impulso para proseguir en el futuro, haciendo uso de esta estrategia tanto en la misma disciplina *Régimen Jurídico del Mercado* como en otras de nuestra Área de conocimiento. A este respecto, estamos convencidos de que es especialmente recomendable el empleo de esta metodología en asignaturas impartidas en Grados no jurídicos, en los que por las razones apuntadas, para lograr un aprendizaje eficaz de nuestras materias se requiere infundir grandes dosis de motivación en el alumnado, impulsándolo a participar activamente en el proceso de aprendizaje. De hecho, esta experiencia la hemos transferido ya a otras asignaturas, como *Derecho Empresarial (Mercantil)* del Grado en Finanzas o *Derecho Mercantil* del Grado en Economía.

Con todo, no hay que desconocer que esta experiencia resulta muy complicado desarrollarla con el mismo esquema en asignaturas donde el número de estudiantes es muy elevado. Básicamente, visto por el lado del profesor, por dos factores: por un lado, por el volumen de trabajo que genera para el profesor su organización y desarrollo, teniendo en cuenta la infraestructura de la que se dispone en el Área; y, por otro, por el número de sesiones que exige su ejecución, que pueden reducir sensiblemente las sesiones dedicadas a las clases teóricas y entorpecer la finalización de las explicaciones de la guía docente. A su vez, desde la perspectiva del estudiante, si bien la mayor parte de los discentes se muestran satisfechos con este tipo de experiencias, reconocen también que el tiempo y esfuerzo empleados en las mismas suponen una sobrecarga que les hace retrasarse en el seguimiento de las demás asignaturas que están cursando. No obstante, nuestra idea es continuar utilizando estas técnicas, si bien introduciendo correcciones que aligeren y simplifiquen la tarea, en bien de todos, de modo que -siendo de calidad- suponga un menor tiempo de preparación y ejecución.

6. Conclusiones

Llegados a este punto, y a modo de conclusiones o reflexiones finales, procede realizar algunas consideraciones acerca de esta estrategia de innovación docente llevada a cabo en la asignatura *Régimen Jurídico del Mercado* que se sustenta en la utilización de los recursos de Internet y en el trabajo en grupos de los estudiantes. Destacando, fundamentalmente, el carácter valioso de esta metodología, como primera conclusión que ha de ponerse de relieve, subrayamos que esta metodología, tal y como se ha ejecutado en esta experiencia, constituye un complemento o refuerzo de la lección magistral, pilar fundamental a partir del cual cobra pleno sentido el ejercicio de este tipo de técnicas.

La segunda conclusión es que el uso de este método de innovación ha servido para cumplir, en buena parte, los objetivos perseguidos. Y ello porque ya desde su inicio hemos podido comprobar que el alumnado ha acogido con buen ánimo la búsqueda de recursos en Internet y les ha motivado en el aprendizaje pretendido. Además, les ha enseñado a discriminar los diferentes tipos de información, entrenándose en la búsqueda de contenidos digitales de calidad, ejercitándose especialmente en la consulta de bases de datos, blogs y archivos multimedia y otros recursos en la Red, algunos de los cuales curiosamente los tenían a su disposición en nuestra propia Universidad y no se habían percatado de su existencia.

La tercera conclusión, acerca de la técnica del trabajo en grupo, de los recursos que han localizado, para resolver las tareas encomendadas, es que lo que tratábamos de alcanzar, en líneas generales, se ha conseguido. Además de servir para el aprendizaje de los temas de la guía docente a los que se aplicó esta metodología, ha constituido una herramienta muy fructífera para formar a los discentes en otros aspectos previstos en las competencias generales y transversales propias del *Régimen Jurídico del Mercado*. Así, funcionó razonablemente bien el trabajo cooperativo y colaborativo de los integrantes de los grupos, responsabilizándose cada uno de los miembros de la tarea concreta que le correspondiese en un clima de respeto, empatía y consideración del trabajo de los demás y armonizando el conjunto del trabajo con el esfuerzo de todos.

La cuarta conclusión se refiere al valor de esta técnica docente para conocer de forma práctica y mucho más consciente de diferentes temáticas de la asignatura, ya que al encargar a cada grupo una actividad diversa, se amplía el abanico de posibilidades de aprendizaje.

La quinta conclusión alude al modo de aprender con esta metodología de trabajo en grupo, que en nuestra opinión permite, además de aprehender la teoría, saber aplicar dicha teoría, interrelacionar sus conocimientos y ejercitar su capacidad crítica, generando un conocimiento más sólido y perdurable en el tiempo.

La sexta conclusión viene a incidir en que con la estrategia empleada ha sido posible que los estudiantes experimenten con la técnica del debate, ejercitando al realizarlo la argumentación jurídica, la oratoria y retórica jurídicas, instrumentos todos de enorme utilidad una vez sean egresados y comiencen su actividad profesional.

La séptima conclusión viene a hacer hincapié en algunos aspectos que dificultan o frenan la eficacia de esta metodología. De ellos anotaremos los dos siguientes: 1.º Que su planificación y desarrollo supone una gran dedicación y esfuerzo tanto para el profesor como para los estudiantes participantes. Y este esfuerzo no siempre están en las mejores condiciones para realizarlo, por parte del profesor, por la carga docente normalmente muy elevada, además de otras obligaciones académicas; y, por parte de los estudiantes, abrumados -en ocasiones- por las horas de dedicación, dentro y fuera del aula a estas actividades, máxime cuando concurren tareas encomendadas por distintos profesores. Así las cosas, para facilitar la realización de ésta u otras metodologías similares, que continuaremos realizando, consideramos conveniente simplificar su ejecución. 2.º Que si bien, en términos generales, el trabajo colaborativo o cooperativo se desarrolla correctamente y cumple su cometido, no infrecuentemente es un mero conglomerado de actividades individuales con escasa interacción e intercambio de opiniones entre sus miembros. Y, además, sucede a veces que alguno de los integrantes del grupo, por su escasa implicación, realiza un trabajo de escasa calidad arriesgando la calificación del trabajo conjunto, y los demás miembros para intentar mantener el nivel de calidad sufren una recarga de trabajo significativa.

Con todo, como reflexión final, consideramos que esta experiencia de innovación docente ha resultado enriquecedora, lo que nos anima a continuar en la misma senda, transfiriéndola a otras asignaturas, en la medida de nuestras posibilidades.

7. Bibliografía

- AA. VV. *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*, coord. por CERRILLO i MARTÍNEZ, A./DELGADO GARCÍA, A. M., 2011.
- ÁLVAREZ, E. M.ª/ ZAMORA ROSELLÓ, M.ª R./ LARA LÓPEZ, A. M.ª. «El aprendizaje colaborativo: técnica y metodologías de adquisición de las competencias transversales en las Ciencias Jurídicas», en AA.VV. (COTTINO HUESO, L./ FRESNO LINERA, M. A., Coords.) *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Madrid, 2010,

- ARANDA ÁLVAREZ, E. «Programación detallada de la materia de estudio y trabajo en equipo en clase», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., 2016, Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 29-32.
- ARNAU MOYA, F. «El método del caso en la docencia del Derecho Civil», en AA.VV., *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colección Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas Ed. Colex, 1.ª edic., 2023, pp. 197-209.
- BERROCAL LANZAROT, A. I. «Mucha materia y poco tiempo: el fortalecimiento de la dinámica del grupo como instrumento para mejorar la comprensión de la materia», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., 2016, Octaedro, ICE-UB, pp. 45-48.
- CARRERAS MANERO, O. B./ DE MIGUEL ARIAS, S. E. «El empleo de recursos jurídicos en Internet para el estudio del Derecho financiero y tributario», *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2013*, coord. por ALEJANDRE MARCO, J. L., 2014, pp. 203-210.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, 2006.
- DÍAZ GÓMEZ, M.ª A. (Dir.) / PÉREZ CARRILLO, E. F. (Coord.) / DEL SER LÓPEZ, A./ MALLO MALLO, L. A./ MIGUÉLEZ DEL RÍO, C./ DÍAZ GÓMEZ, E./ ÁLVAREZ-CANAL REBAQUE, I./ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, I. A. *El Derecho Mercantil practicado en el mercado: aprendizaje guiado y autoaprendizaje*, Eolas, 2018.
- GIBB, J. R. *Manual de dinámica de grupos*, Buenos Aires, 1964.
- ISERN SALVAT, M. R. «Potenciar el aprendizaje autónomo del Derecho Mercantil para estudiantes no juristas», en *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente*, coord. por VILLÓ TRAVÉ, C., CASANOVA MARTÍ, R., 2018, pp. 121-133.
- LAPORTA, F.J. «Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho», *Sistema*, n.º 24-25, 1978, pp. 107-112.
- LIMPIAS, J. L. «El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista», *Revista Boliviana de Derecho*, n.º 13, 2012, pp. 60-101. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427539910005>. (última consulta: 3 de marzo de 2025).
- LÓPEZ DE LA TORRE, I. «Una nueva propuesta de innovación docente en el ámbito del Derecho Mercantil», *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, coord. por PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E., VILLAREJO RAMOS, A. F., 2022, pp. 845-861.
- PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E. y VILLAREJO RAMOS, A. F. (coords.). *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, Editorial Universidad de Sevilla (Colección Ciencias de la Educación, n.º 38), 2022.
- QUERALT JIMÉNEZ, A./ CAICEDO CAMACHO, N. «Las exposiciones en grupo como una experiencia de aprendizaje autónomo: planificación, seguimiento y resultados», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 273-276.
- SANZ SÁEZ, C. «Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social», *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, coord. por RÍOS MESTRE, J. M.; CUADROS GARRIDO, M. E. (dir.), SELMA PENALVA, A. (dir.), 2021, pp. 113-123.
- VEGA VEGA, J. A. «Metodología docente en Derecho Mercantil», *Revista de estudios económicos y empresariales*, n.º 20, 2008, pp. 29-69, disponible en <http://hdl.handle.net/10662/2386>, <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/2386> (última consulta: 3 de marzo de 2025).
- ZABALZA BERAZA, M. A. *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*, Madrid, 2002.

INTRODUCIENDO UNA JUSTICIA MÁS ACCESIBLE E INCLUSIVA EN EL AULA

Dra. María GONZÁLEZ MARIMÓN¹

Profesora Ayudante Doctora de Derecho Internacional Privado

Universitat de València.

maría.gonzalez-marimon@uv.es

1. Introducción

Esta experiencia de innovación docente se ha realizado en el marco del Proyecto “Resoluciones judiciales en formato de lectura fácil: hacia una justicia más accesible e inclusiva”, de la Universitat de València, liderado por las Profas. Estrella del Valle y Elisa Simó (Concedido por el Programa de ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa para el curso 24-25. Res. de 29.7.2024 del Vicerrectorado de Formación Permanente, Transformación Docente y Empleo de la Universitat de València, por la cual se adjudican ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa para el curso 2024-25²). La comunicante es miembro del proyecto, concedido para el curso 2024-2025, y cuya continuación se ha solicitado para el curso académico 2025-2026.

La experiencia docente consiste en el desarrollo de un taller para estudiantes sobre la elaboración de sentencias en formato de lectura fácil por parte de los integrantes del Comité de lenguaje claro y sencillo para el TSJ de Córdoba (Argentina). Este taller lo ha implantado la comunicante en la asignatura de la redacción de un trabajo de investigación (taller de escritura) del Máster en Derecho, Empresa y Justicia de la UV, grupo formado por profesionales latinoamericanos, muchos de ellos operadores en el ámbito judicial en sus países. Este proyecto se enmarca dentro de algunas de las líneas de investigación principales de la solicitante vinculadas a los derechos del niño, y por ello, es una forma de conectar investigación y docencia, y de formar un grupo de trabajo multidisciplinar con otras profesoras de otras áreas interesadas por estos temas, para concienciar a las futuras generaciones de juristas. El curso próximo pretende implementarse en la asignatura de Grado de Derecho Internacional Privado.

2. Contexto/necesidades a las que responde la experiencia

Este proyecto parte de la necesidad de garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado basado en la adquisición de competencias para su futuro profesional. En este marco, no solo se deben adquirir competencias, sino que estas deben estar basadas en el en el futuro profesional, sino que se deben buscar que los estudiantes

¹ Esta comunicación se ha realizado en el marco del Proyecto “Resoluciones judiciales en formato de lectura fácil: hacia una justicia más accesible e inclusiva”, de la Universitat de València, liderado por las Profas. Estrella del Valle y Elisa Simó (Concedido por el Programa de ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa para el curso 24-25. Res. de 29.7.2024 del Vicerrectorado de Formación Permanente, Transformación Docente y Empleo de la Universitat de València, por la cual se adjudican ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa para el curso 2024-25.

² Disponible en: https://www.uv.es/udie/Convocatoria%202024_25/RESOL_DEFINITIVA%202024-25_ANEXOS_firmada.pdf, última consulta el 29.5.2025.

adquieran competencias en el marco de la sostenibilidad. En concreto, esta actividad está enfocada en el ámbito social, de forma que los estudiantes aprendan como la práctica profesional también se puede orientar hacia la mejora de los derechos de las personas. Y, en este ámbito, se muestra un ejemplo de un proyecto piloto innovador y transformador que pretende alcanzar una justicia más accesible e inclusiva a través del fomento de documentos judiciales en formato de lectura claro y fácil.

Así, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, esta actividad se enmarca dentro del Objetivo 16, dedicado a la paz, justicia e instituciones sólidas. En concreto, este objetivo pretende “*promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles*”³. En concreto, esta experiencia innovadora se sitúa en la meta 16.3, cuyo fin es “*Promover el estado de derecho en los planos nacional e internacional y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todos*”⁴.

Por tanto, esta experiencia innovadora responde a la necesidad de incorporar la sostenibilidad y los ODS de forma transversal en la enseñanza del Derecho, ya que actualmente el plan de estudios de grado – y en nuestro caso particular de Máster- no incluyen una asignatura específica sobre la sostenibilidad. Por tanto, dicha formación debe impulsarse en el marco de cada asignatura a través de formaciones concretas.

3. Objetivos perseguidos

Como se ha indicado en el apartado anterior, el objetivo principal de la experiencia innovadora es la introducción transversal en la docencia de la sostenibilidad desde el punto de vista social y, en concreto, del Objetivo de Desarrollo Sostenible 16 en su meta 16.3.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos secundarios:

1. Desarrollar las siguientes competencias generales del grado en Derecho:

- Capacidad de análisis y síntesis en la comprensión de los textos legales, jurisprudencia y doctrina.
- Capacidad para resolver problemas en un contexto de conflicto Capacidad para tomar decisiones con argumentos jurídicos.
- Capacidad para trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar en el ámbito jurídico.
- Capacidad para reconocer y valorar la diversidad y la multiculturalidad
- Capacidad para desarrollar un razonamiento crítico Capacidad para adquirir un compromiso ético ante los problemas sociales
- Capacidad para desarrollar un aprendizaje autónomo Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones Capacidad para crear y generar ideas Capacidad para liderar equipos de trabajo Capacidad para conocer y comprender otras culturas y costumbres
- Capacidad para tomar iniciativas y tener un espíritu emprendedor Capacidad para motivarse por la calidad y la innovación
- Capacidad para adoptar una actitud sensible hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental.

2. Adicionalmente, se tiene el objeto de desarrollar la siguiente competencias específica del grado en Derecho: Capacidad para utilizar los principios y valores

³ Información disponible en <https://www.pactomundial.org/ods/16-paz-justicia-e-instituciones-solidas/>, última consulta el 29.5.2025.

⁴ Información disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>, última consulta el 29.5.2025.

constitucionales, el respeto a los derechos humanos, con especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres, la sostenibilidad y la cultura de la paz, como herramientas de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.

4. Metodología empleada

4.1. Presentación de la experiencia innovadora

El objeto de esta comunicación es presentar una experiencia innovadora sobre las resoluciones judiciales en formato de lectura fácil, como indica el propio título, para introducir en el estudiantado esa visión de una justicia más accesible e inclusiva.

Esta experiencia de innovación docente se ha realizado en el marco del Proyecto “Resoluciones judiciales en formato de lectura fácil: hacia una justicia más accesible e inclusiva”, de la Universitat de València, liderado por las Profas. Estrella del Valle y Elisa Simó (Concedido por el Programa de ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa para el curso 24-25. Res. de 29.7.2024 del Vicerrectorado de Formación Permanente, Transformación Docente y Empleo de la Universitat de València, por la cual se adjudican ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa para el curso 2024-25⁵).

La comunicante es miembro del proyecto, concedido para el curso 2024-2025, y cuya continuación se ha solicitado para el curso académico 2025-2026.

Este proyecto se enmarca dentro de algunas de las líneas de investigación principales de la comunicante vinculadas a los derechos del niño, y por ello, es una forma de conectar investigación y docencia, y de formar un grupo de trabajo multidisciplinar con otras profesoras de otras áreas interesadas por estos temas, para concienciar a las futuras generaciones de juristas.

La experiencia docente consiste en el desarrollo de un taller para estudiantes sobre la elaboración de sentencias en formato de lectura fácil por parte de los integrantes del Comité de lenguaje claro y sencillo para el TSJ de Córdoba (Argentina)⁶. En este taller participaron los siguientes ponentes:

- Leonardo Altamirano, Coordinador del Comité de lenguaje claro y sencillo para el Tribunal Superior de Justicia de Córdoba (Argentina).
- Mónica Traballini, Jueza penal argentina. Integrante del Consejo Directivo de la Red Latinoamericana de Mujeres en Derecho Procesal y Razonamiento Probatorio.
- Marisa Fassi, abogada, investigadora del Proyecto AJuV de Acceso a la Justicia de Grupos Vulnerables del Poder Judicial de Córdoba.

En consecuencia, se puede observar como el taller fue impartido por operadores prácticos del Derecho, y además, provenientes de otro país, lo que les otorga el plus a los estudiantes de observar como se pueden aprender experiencias innovadoras de otros sistemas jurídicos y se pueden intentar extraplar y adaptar a nuestro sistema.

4.2. Implementación de la actividad en el aula

El taller participó un grupo de estudiantes de Derecho Procesal Penal del grado en Criminología.

⁵ Disponible en: https://www.uv.es/udie/Convocatoria%202024_25/RESOL_DEFINITIVA%202024-25_ANEXOS_firmada.pdf, última consulta el 29.5.2025.

⁶ Para mayor información sobre el comité se puede el siguiente enlace: https://www.justiciacordoba.gob.ar/justiciacordoba/tsj/ddhh_justicia_sectores_vulnerables

El formato que nos propusieron es híbrido. Las profesoras con sus estudiantes en clase y ellos/as desde zoom guiando el taller. La duración prevista fue de máximo dos horas y se grabó para contar con el material audiovisual y poder reproducirlo en clase para hacer el taller de manera asíncrona. En este sentido, los docentes tenían plena libertad para adaptar la actividad a su cronograma y asignatura como mejor consideraran.

Este taller fue implantado por la comunicante en la asignatura de la redacción de un trabajo de investigación (taller de escritura) del Máster en Derecho, Empresa y Justicia de la UV, grupo formado por profesionales latinoamericanos, muchos de ellos operadores en el ámbito judicial en sus países.

El curso próximo pretende implementarse en la asignatura de Grado de Derecho Internacional Privado.

4.3. Contenido del taller

En el desarrollo del taller se abordaron los siguientes contenidos clave:

1. Lenguaje claro vs. lenguaje fácil

En primer lugar, se explicó a los estudiantes el concepto de lenguaje claro, así como su distinción respecto al lenguaje fácil.

Así, en primer lugar, mediante el lenguaje claro se hace referencia a la adecuación del lenguaje para que cualquier persona entienda el mensaje. Por tanto, se dirige a la ciudadanía en general, a un lector estándar. En consecuencia, el objetivo principal es construir un destinatario modelo estándar (con instrucción media). Ello supone en la práctica que no se redactan dos versiones de los textos, sino una versión única que pretende ser lo más clara posible para la mayor diversidad de destinatarios. De todo ello se deriva que la redacción clara no puede afectar a la precisión jurídica. Esto constituye lógicamente un límite a la reformulación de los contenidos⁷.

En segundo lugar, en cambio, entendemos por lenguaje fácil aquel que está orientado a posibilitar que los documentos legales sean comprendidos por personas que presentan dificultades permanentes o transitorias en la comprensión lectora. Por tanto, en este caso se está pensando en destinatarios específicos como:

⁷ Sobre esta materia vid. ALTAMIRANO, L. «La implementación del lenguaje claro en los tribunales argentinos: experiencias y obstáculos» en la obra colectiva *¿Cómo puede alguien cumplir una ley que nadie entiende? Estudios interdisciplinarios sobre lenguaje claro y cultura de la legalidad*, Marcial Pons, 2024; ALTAMIRANO, L. *Lenguaje claro y discurso jurídico. Conceptos y herramientas para la administración de justicia*, Toledo Ediciones, 2023; ASSY, R. «Can the Law speak directly to its subjects? The limitation of Plain Language», *Journal of Law and Society*, 38/3, 2011, pp. 376–404; DA CUNHA, I. (Ed.), *Lenguaje Claro y Tecnología en la Administración*, Comares, Granada, 2022; MAZAGATOS, C., «Ministerio de Justicia. 2011. Informe de la Comisión sobre la Modernización del Lenguaje Jurídico», *FITISPos International Journal*, 2, 2015, pp. 141–43; MILIONE, C. «El Derecho a La Motivación de Las Resoluciones Judiciales En La Jurisprudencia Del Tribunal Constitucional y El Derecho a La Claridad: Reflexiones En Torno a Una Deseada Modernización Del Lenguaje Jurídico», *Estudios de Deusto*, 63/2, 2015, pp. 173–88; MONTOLÍO, E. y LÓPEZ SAMANIEGO, A. «La escritura en el quehacer judicial: estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España», *Revista Signos*, 41/66, 2008, pp. 33–64; MONTOLÍO, E. y TASCÓN, M. *El derecho a entender. La comunicación clara, la mejor defensa de la ciudadanía*, Catarata, Madrid, 2020; MONTOLÍO, E. y LÓPEZ SAMANIEGO, A. «La escritura en el quehacer judicial: estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España», *Revista Signos*, 41/66, 2008, pp. 33–64; POBLETE OLMEDO, C. y FUENZALIDA GONZÁLEZ, P. «Una mirada al uso del Lenguaje Claro en el ámbito judicial latinoamericano», *Revista de Lengua i Dret, Journal of Language and Law*, 69, 2018, pp. 119–38; POBLETE OLMEDO, C. et al., *Lenguaje jurídico claro. Teoría y práctica en el derecho chileno*, DER, Santiago de Chile, 2024.

1. Está pensado para personas que tienen algún dominio de la escritura y la lectura (si no hay otros métodos más pertinentes). Reglas de Brasilia: formato accesible.

2. Personas con discapacidad

3. Usuarios con dificultad transitoria en la comprensión lectora: bajo nivel de alfabetización, inmigrantes que no hablan la lengua de la comunidad, niños y niñas de hasta 10 años.

En consecuencia, no se aplica a los documentos jurídicos originales, sino que implica preparar un enunciado diferente que complementa el escrito legal pero que no los sustituye.

- Se dejan de lado algunas precisiones para ganar en comprensibilidad. En el proceso de transformación del documento original a la versión adaptada inevitablemente algo de contenido se pierde.

2. Lenguaje y no discriminación

Una vez explicados los conceptos de lenguaje claro y lenguaje fácil, una segunda parte del taller se dedicó a una sesión sobre lenguaje y no discriminación.

En efecto, se explicó a los estudiantes como el lenguaje como construcción social o histórica que influye en nuestra percepción de la realidad, van determinando como “veo” el mundo, y esta es la base de nuestras acciones y prácticas sociales. A partir de esta idea, se expusieron distintos textos jurídicos en los que se evidenciaba una discriminación a través del lenguaje, introduciendo breves ejercicios prácticos para que también los estudiantes pudieran identificarlos⁸.

En esta materia está habiendo algún avance, la nueva LO 5/2024, de 11 de noviembre, del Derecho de Defensa, recoge en su artículo 9 el Derecho a un lenguaje claro en los actos, resoluciones y comunicaciones procesales. También desde Delegación de Gobierno contra la Violencia de Género han hecho un esfuerzo por adaptar los documentos: <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/informacion-3/lecturaFacil/>

5. Resultados obtenidos/esperados

En primer lugar, se debe resaltar la buena acogida que tuvo esta actividad por parte de los estudiantes. Fundamentalmente, ya que los estudiantes aprecian aquellas sesiones que rompen con la rutina de las clases magistrales. Además, pudieron intuir el carácter innovador de la materia tratada, al ver que es un tema que aún se encuentra en una etapa incipiente en nuestro sistema judicial, y que necesita aún un gran impulso y desarrollo. Por tanto, apreciaron como se gesta el cambio y como se evoluciona también desde el punto de vista práctico.

En segundo lugar, los estudiantes también resaltaron el carácter interactivo y participativo del taller, ya que, a pesar de ser en línea, se utilizó una tecnología que permite la participación de los estudiantes a través de sus teléfonos móviles, lo cual obligó a que siguieran el taller, planteándose tanto cuestiones de repaso teóricas como breves casos prácticos para aplicar los conceptos teóricos que se estaban presentando.

No obstante, como punto de mejora, se detectó que el formato en línea, a pesar de su carácter participativo, no facilitó la conexión con los estudiantes, también debido a problemas de conexión y de sonido. Pero sobre todo, la conexión de los estudiantes se

⁸ Sobre esta cuestión vid. AYALA, F. y MORA VELÁZQUEZ, S. *Léxico de Los Grupos de Poder*, México D.F., 2017; BIZCARRONDO, G. «El Lenguaje Jurídico. Razón Pragmática y Razón Filológica», *Estudios de Deusto*, 43/1, 2015, pp. 59–79; CARRETERO GONZÁLEZ, C. *Comunicación para juristas*, Tirant lo Blanch, València, 2019; MUÑOZ MACHADO, S. *Libro de estilo de la Justicia*, Barcelona, 2017.

perdió en aquellas aulas – como el caso de la comunicante- en las que la actividad se realizó de forma asíncrona, ya que, a pesar de poder visualizarlo, se perdía el carácter interactivo. Por tanto, como punto de mejora detectado para el curso siguiente, se propone la realización del taller de forma síncrona en todos los grupos que participen en el proyecto, y descartar la visualización de forma asíncrona, al menos como fórmula principal.

Adicionalmente, como segundo punto de mejora, se detectó que quizá se podía profundizar más en los conocimientos adquiridos. Por ello, de cara al curso siguiente, aunque la sesión deberá hacerse igualmente en línea ya que los ponentes son de Argentina, se propondrá que, con carácter posterior al taller, se desarrolle una actividad de seguimiento en el aula que forme parte de la actividad de evaluación continua, y que consista en un trabajo escrito. La propuesta es que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos adquiridos a través de la re-escritura por parte de los estudiantes de algún documento judicial.

6. Continuidad/expansión/transferencia a otras disciplinas

Uno de los principales atractivos de este proyecto es su multidisciplinariedad. En efecto, en este proyecto participan investigadoras de Derecho Procesal – especializadas tanto en Procesal civil como penal-; Derecho Internacional Público; Derecho Laboral; y, en el caso de la comunicante, Derecho Internacional Privado.

Así, a pesar de que la materia objeto de estudio se enmarcaría desde el punto de vista del grado en Derecho en la asignatura de Derecho Procesal, precisamente el objetivo del proyecto es la incorporación de la enseñanza de forma transversal en las distintas asignaturas del grado. Por tanto, se trata de una competencia transversal que les servirá a todos aquellos estudiantes que se dediquen al ejercicio profesional o trabajen en el ámbito del sistema judicial.

Por tanto, la idea es ir adaptando las sentencias y otros documentos judiciales que a las diferentes asignaturas. De hecho, como se ha indicado anteriormente, en este primer curso académico de implantación del proyecto, la comunicante ha introducido el taller en una asignatura del módulo metodológico del Máster en Derecho, Empresa y Justicia de la UV, que consiste, precisamente, en un taller de escritura.

Ahora bien, de cara al curso siguiente el objetivo es introducirlo en la asignatura de grado de Derecho Internacional privado. Y, para ello, se buscará adaptar los contenidos a situaciones de Derecho de familia internacional, e, igualmente, recalcando la importancia de asegurar la inclusión de las personas migrantes que no comprenden el español, como uno de los grupos específicos a los que se dirigen los documentos judiciales en formato fácil.

7. Conclusiones/reflexiones finales

El proyecto presentado supone un ejemplo de cómo se puede introducir de forma transversal la sostenibilidad en la docencia en Derecho, y en concreto, como se puede impulsar el ODS 16, en su meta 16.3. En efecto, esta experiencia innovadora tiene el objetivo de fomentar el espíritu crítico de los estudiantes y su preocupación por asuntos sociales, y por fomentar la inclusión también desde su ejercicio profesional. Así, mediante esta sencilla actividad han podido aprender de un proyecto piloto en un área que está en una etapa incipiente y en la que hay, todavía, mucho margen de mejora. Esto les permite observar como también desde el sistema judicial se deben ir impulsando iniciativas que

mejoren los derechos de la ciudadanía en general, y de ciertas personas en situación de vulnerabilidad, en particular.

Por último, resulta igualmente destacable el hecho de que la experiencia piloto presentada provenga de fuera de nuestras fronteras, fomentando la multiculturalidad entre nuestro estudiantado, un valor esencial para cualquier estudiante, que, de forma particular se insiste en fomentar desde la asignatura del Derecho Internacional Privado. Así, los estudiantes pueden aprender como se puede aprender de experiencias que están funcionando fuera de nuestras fronteras, para adaptarlas e incorporarlas a nuestro sistema. Por último, ahondando en esta idea, es también particularmente destacable el hecho de que esta actividad fomente el vínculo de nuestros estudiantes con Latinoamérica, ya que es una de las grandes virtudes de la Universidad Española, y por tanto, está muy bien que también nuestros estudiantes de grado se beneficien de la red de investigación que nos une con dicha región.

8. Bibliografía

- ALTAMIRANO, L. «La implementación del lenguaje claro en los tribunales argentinos: experiencias y obstáculos» en la obra colectiva *¿Cómo puede alguien cumplir una ley que nadie entiende? Estudios interdisciplinarios sobre lenguaje claro y cultura de la legalidad*, Marcial Pons, 2024.
- ALTAMIRANO, L. *Lenguaje claro y discurso jurídico. Conceptos y herramientas para la administración de justicia*, Toledo Ediciones, 2023.
- ASSY, R. «Can the Law speak directly to its subjects? The limitation of Plain Language», *Journal of Law and Society*, 38/3, 2011, pp. 376–404.
- AYALA, F. y MORA VELÁZQUEZ, S. *Léxico de Los Grupos de Poder*, México D.F., 2017.
- BIZCARRONDO, G. «El Lenguaje Jurídico. Razón Pragmática y Razón Filológica», *Estudios de Deusto*, 43/1, 2015, pp. 59–79
- CARRETERO GONZÁLEZ, C. *Comunicación para juristas*, Tirant lo Blanch, València, 2019.
- DA CUNHA, I. (Ed.), *Lenguaje Claro y Tecnología en la Administración*, Comares, Granada, 2022.
- MAZAGATOS, C., «Ministerio de Justicia. 2011. Informe de la Comisión sobre la Modernización del Lenguaje Jurídico», *FITISPos International Journal*, 2, 2015, pp. 141–43
- MILIONE, C. «El Derecho a La Motivación de Las Resoluciones Judiciales En La Jurisprudencia Del Tribunal Constitucional y El Derecho a La Claridad: Reflexiones En Torno a Una Deseada Modernización Del Lenguaje Jurídico», *Estudios de Deusto*, 63/2, 2015, pp. 173–88
- MONTOLÍO, E. y LÓPEZ SAMANIEGO, A. «La escritura en el quehacer judicial: estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España», *Revista Signos*, 41/66, 2008, pp. 33–64
- MONTOLÍO, E. y TASCÓN, M. *El derecho a entender. La comunicación clara, la mejor defensa de la ciudadanía*, Catarata, Madrid, 2020.
- MOREU, E. «Nuestro Lenguaje: El Giro Lingüístico Del Derecho», *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, 1, 2020, p. 50.
- MUÑOZ MACHADO, S. *Libro de estilo de la Justicia*, Barcelona, 2017.
- POBLETE OLMEDO, C. y FUENZALIDA GONZÁLEZ, P. «Una mirada al uso del Lenguaje Claro en el ámbito judicial latinoamericano», *Revista de Llingua i Dret, Journal of Language and Law*, 69, 2018, pp. 119–38.
- POBLETE OLMEDO, C. et al., *Lenguaje jurídico claro. Teoría y práctica en el derecho chileno*, DER, Santiago de Chile, 2024.

9. Otros recursos consultados

<https://www.igualdad.gob.es/servicios/publicaciones/publicaciones-lectura-facil/>, última consulta el 29.5.2025.

<https://www.pactomundial.org/ods/16-paz-justicia-e-instituciones-solidas/>, última consulta el 29.5.2025.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>, última consulta el 29.5.2025.

ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DE UN INFORME DE *DUE DILIGENCE*: TRABAJO DE FIN DE GRADO EN DERECHO

Dr. Julio David MORENO PRIETO

Abogado en Cuatrecasas.

Profesor asociado en la Escuela Universitaria de Osuna (centro oficial adscrito a la Universidad de Sevilla)

1. Contexto al que responde la experiencia

El Grado en Derecho de las enseñanzas universitarias oficiales tiene que incluir, en la fase final del plan de estudios, un Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG), que debe tener entre 6 y 24 créditos. Este trabajo constituye una exigencia indispensable para la obtención del título oficial, 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 Grado¹.

En la mayoría de las Universidades españolas el TFG consiste, básicamente, en la realización de un proyecto académico en forma de trabajo monográfico de investigación sobre un ámbito de conocimiento adscrito a un Departamento. Aunque el TFG no requiere la misma profundidad ni extensión que el Trabajo de Fin de Máster o la Tesis Doctoral, puede constituir una primera experiencia para aquellos que deseen abordar estos retos académicos en un futuro.

Los Departamentos suelen establecer líneas específicas de TFG y adscribir a profesores para que tutoricen a los estudiantes. 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 acepte². Estas líneas, en su mayoría, son bastante flexibles y permiten abordar cualquier temática jurídica relacionada con el área del conocimiento del Departamento. En otras ocasiones, los temas del TFG ya vienen preestablecidos, existiendo poco margen para su alteración. En muchas Universidades, el trabajo debe depositarse junto con una Memoria, que primero evaluará o informará el tutor y, posteriormente, los estudiantes tienen que defender frente a una Comisión Evaluadora, integrada por un número determinado de profesores.

Por el contrario, algunas Universidades han decidido optar por métodos más innovadores en el desarrollo y evaluación del TFG. Por ejemplo, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla ha implantado 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

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.

² Sobre este método puede verse a ZAMORA ROSELLÓ, M^a. R. «El trabajo fin de grado en Derecho: una experiencia de innovación docente e investigadora» en RIVERO ORTEGA, R. y RASTROLLO SUÁREZ, I. J. (Coord.) *Actas del XI Coloquio Hispano-Portugués de Derecho Administrativo*, Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca, 2014, págs. 331-340. También puede verse a PARRA GÓMEZ, D. «La asignatura TFG en el Grado en Derecho a debate» en LÓPEZ ESPADAFOR (Dir.) *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Ed. Dykinson, Madrid, 2023, págs. 387-404.

conocimiento del Grado en Derecho y permite que los estudiantes puedan aplicar de forma directa los conocimientos y capacidades adquiridos a lo largo de su formación universitaria³. 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 torno a la resolución de casos prácticos reales del propio despacho profesional⁴.

El TFG 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. La particularidad de este método radica en que los alumnos no tienen que resolver únicamente un caso práctico complejo, sino que participarán desde el inicio en un proceso de *Legal Due Diligence*.

En este punto puede que os estéis preguntando ¿qué tiene de especial una *Due Diligence*? Aunque ya 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 este contexto, los estudiantes enfrentan la compleja tarea de investigar, interpretar y evaluar documentación e información relacionada con una compleja transacción o empresa (por ejemplo, compraventa de 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 áreas como Derecho Mercantil, Administrativo, Laboral, Financiero y Tributario, entre otras.

Además, la defensa final del trabajo ante una Comisión Evaluadora no se limita a una simple exposición teórico-práctica; los alumnos tienen que concluir si el negocio debe 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.

2. Metodología empleada

2.1. ¿Por qué optar por una *Legal Due Diligence*?

Antes de explicar 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.

Una *Legal Due Diligence* 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 vendedor⁵. Su

³ 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 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.

⁴ 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 22 de mayo de 2025).

⁵ Algunos trabajos más detallados sobre una *Due Diligence Legal* son los siguientes: ACOSTA ÁLVAREZ, T. J. «La due diligence legal previa a la adquisición de empresa» en JORDANO LUNA M. y SEBASTIÁN QUETGLAS R. (Coord.) *Manual de fusiones y adquisiciones de empresas*, Ed. Wolters Kluwer, Madrid,

finalidad es identificar y evaluar riesgos legales, contingencias actuales y potenciales que puedan afectar o imposibilitar la transacción en los términos inicialmente previstos. Lo relevante de una *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 jurídico⁶.

Existen distintos tipos y clasificaciones de revisiones legales⁷. En virtud del tipo de transacción y objetivos perseguidos, podemos distinguir entre *Due Diligence* de activos (bolsas de suelo, hoteles, centros comerciales, etc.), 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 comienza 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. Este procedimiento consta de diversas fases cuya dificultad varía en función de la complejidad estructural y operativa del negocio⁸. 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.

En esencia, un procedimiento de *Legal Due Diligence* consta de las siguientes fases bien diferenciadas: (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, 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. 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.

2016, págs. 65-98; VINACHES, F. J. «*Due Diligence* desde una perspectiva legal» en *Revista de contabilidad y dirección*, n.º 34, 2022, págs. 97-110. TEJADA ÁLVAREZ, M. I., TOKUSHIMA YASUMOTO, T., ZECENARRO FLORES, M., VIDAL BERMUDEZ, A., SARRIA STUCCHI, C., ARANIBAR VARGAS, S., TEJADA MUÑOZ-NAJAR, A. FORT URETA, M. y SOLORZANO FIESTAS, C. «La *Due Diligence* legal» en *THEMIS: Revista de Derecho*, n.º 59, 2011, págs. 213-227. También puede verse a FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. «La importancia de una buena “*Due Diligence*” en la compraventa de empresas» en *Actualidad jurídica Aranzadi*, núm. 991, 2022.

⁶ HERNANDO CEBRÍA, L. «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.

⁷ 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*), revisión financiera y comercial (*Business and Financial Due Diligence*), revisión legal (*Legal Due Diligence*), etc.

⁸ 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.

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 no solo traslada información objetiva, sino que también ofrece una serie de recomendaciones estratégicas, como desaconsejar el negocio en caso de una contingencia grave o *red flag*, 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).

2.2. 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 en los estudios de Grado en Derecho. En las siguientes líneas se ofrece las líneas básicas que propone este autor, que cada Universidad, de optar por este método, debe adecuar a su normativa de TFG y circunstancias particulares.

Cada Universidad deberá nombrar a un número determinado de coordinadores de la asignatura de TFG. Con una adecuada antelación, los coordinadores procederán a la formación de equipos integrados por cuatro, cinco o seis alumnos, agrupando a todos aquellos estudiantes que estén matriculados oficialmente en esta asignatura de TFG. Asimismo, se encargará de asignarles un tutor, quien será un profesor perteneciente a cualquier Departamento del Grado en Derecho. Los resultados de estas agrupaciones y asignaciones se publicarán en los cauces habilitados en la Universidad a estos efectos, para el conocimiento general y transparente de los interesados.

En las primeras semanas del último cuatrimestre del Grado en Derecho se establecerán unas clases introductorias que estarán a cargo de los coordinadores de la asignatura TFG. Durante estas sesiones, se proporcionarán unas pautas generales sobre el método a seguir para aprobar la asignatura y se explicarán a los alumnos en qué consiste el procedimiento de *Legal Due Diligence*.

Una vez que hayan finalizado estas clases de orientación, los coordinadores procederán a asignar a cada equipo un caso práctico concreto, que deberán explicar en una de estas clases.

Pasado unos días, comenzará formalmente el procedimiento de *Due Diligence*, que durará el tiempo que reste al cuatrimestre. Cada equipo contará con la orientación continua 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. La finalidad principal de estas sesiones grupales será orientar a los equipos en cada etapa del procedimiento, resolver dudas, y realizar una evaluación progresiva de la implicación de cada miembro del equipo. La asistencia será obligatoria, siendo imprescindible cumplir con un porcentaje mínimo para poder obtener una calificación positiva en esta asignatura de TFG.

Los coordinadores de la asignatura serán los encargados de: (i) responder a la solicitud de información y documentación relativa al *checklist* y de entregar a los equipos 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.

El informe jurídico de *Due Diligence* será elaborado en un aula de la Universidad con la presencia de los coordinadores de la asignatura TFG, quienes supervisarán activamente el desarrollo de la prueba junto con otros profesores que apoyarán 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. Su entrega se producirá 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 de estilo claras que favorezcan la homogeneidad en la presentación del TFG⁹.

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 destacar que los estudiantes no tendrán 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. Se procurará que en dicha Comisión 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. 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 indicando: 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.
- 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.

⁹ Véase Anexo de este trabajo.

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. Otra dificultad que se estima es la fijación horas comunes para que puedan asistir primero todos los alumnos matriculados en la asignatura de TFG y seguidamente los equipos con sus tutores y entre ellos mismos, pues en el último curso académico, los estudiantes tienen 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 y exenta de polémicas.

2.3. Criterios de evaluación de los alumnos

Para evaluar el TFG, los miembros de cada Comisión Evaluadora deberán aplicar criterios previamente establecidos que garanticen una valoración justa de los equipos en su conjunto y de los estudiantes individualmente considerados. 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.

- 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 y la capacidad para identificar riesgos legales y proponer soluciones.

- Claridad expositiva y argumental en la defensa oral, destacando el manejo correcto de la terminología jurídica. 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.

- 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.

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. En cualquier caso, lo más recomendable es que cada Universidad apruebe una normativa específica en materia de evaluación de TFG. 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.

En definitiva, la evaluación del TFG debe ser un proceso estructurado, transparente y riguroso que permita valorar no solo los conocimientos jurídicos, sino también otras habilidades que se adquieren en el Grado en Derecho como las comunicativas y su capacidad de solidez en las respuestas.

3. Objetivos perseguidos

Con esta propuesta docente, alternativa a los clásicos TFG, 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. 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 en una experiencia enriquecedora y dinámica.

- Acercar a los estudiantes a nuevas perspectivas prácticas del Derecho muy desconocidas para ellos. Esta metodología introduce a los alumnos en prácticas modernas y reales dentro de la abogacía de los negocios.

- Aumentar la motivación y compromiso del alumnado hacia el TFG. 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. 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.

- Mejorar la redacción de textos legales mediante la elaboración de un complejo informe de *Legal Due Diligence*.

- 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.

4. Conclusiones

Como se ha expuesto, existe una variedad de modelos de TFG para el Grado en Derecho. Este capítulo aboga por un modelo innovador que permita a los estudiantes no solo demostrar conocimientos jurídicos, sino también aplicar habilidades adquiridas

durante su formación universitaria. Este modelo pone especial énfasis en la interdisciplinariedad y la formación práctica, llevando a los alumnos más allá de la teoría del Derecho hacia escenarios reales que reflejan la complejidad de las decisiones profesionales.

Una metodología basada en la simulación de un procedimiento de *Legal Due Diligence* brinda a los estudiantes la oportunidad de experimentar directamente cómo se desarrollan estas prácticas en despachos de abogados, asesorías jurídicas y empresas. Esto fomenta un aprendizaje integral en el que se analicen, investiguen y solucionen problemas legales complejos, integrando diversas áreas de conocimiento jurídico y desarrollando habilidades críticas y estratégicas.

Además de aproximar a los alumnos a las tendencias modernas de la práctica del Derecho, este modelo incide directamente en la preparación profesional de los estudiantes. Por otro lado, representa una oportunidad para las universidades de consolidar su oferta académica y promover una enseñanza innovadora y de alta calidad, posicionándose como referentes en la formación jurídica.

En suma, este enfoque educativo tiene como objetivo transformar el tradicional TFG en una experiencia académica interdisciplinar, práctica y de calidad. Inspirado en modelos exitosos implementados en universidades andaluzas como la Universidad Pablo de Olavide o la Universidad Loyola Andalucía, esta propuesta refleja cómo la integración de innovación y simulación práctica puede impactar positivamente en la formación del futuro profesional del Derecho.

5. Bibliografía

- ACOSTA ÁLVAREZ, T. J. «La due diligence legal previa a la adquisición de empresa» en JORDANO LUNA M. y SEBASTIÁN QUETGLAS R. (Coord.) *Manual de fusiones y adquisiciones de empresas*, Ed. Wolters Kluwer, Madrid, 2016, págs. 65-98.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. «La importancia de una buena “Due Diligence” en la compraventa de empresas» en *Actualidad jurídica Aranzadi*, núm. 991, 2022.
- HERNANDO CEBRÍA, L. «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.
- PARRA GÓMEZ, D. «La asignatura TFG en el Grado en Derecho a debate» en LÓPEZ ESPADAFOR (Dir.) *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Ed. Dykinson, Madrid, 2023, págs. 387-404.
- TEJADA ÁLVAREZ, M. I., TOKUSHIMA YASUMOTO, T., ZECENARRO FLORES, M., VIDAL BERMUDEZ, A., SARRIA STUCCHI, C., ARANIBAR VARGAS, S., TEJADA MUÑOZ-NAJAR, A. FORT URETA, M. y SOLORZANO FIESTAS, C. «La Due Diligence legal» en *THEMIS: Revista de Derecho*, n.º 59, 2011, págs. 213-227.
- VINACHES, F. J. «Due Diligence desde una perspectiva legal» en *Revista de contabilidad y dirección*, n.º 34, 2022, págs. 97-110.
- ZAMORA ROSELLÓ, M^a. R. «El trabajo fin de grado en Derecho: una experiencia de innovación docente e investigadora» en RIVERO ORTEGA, R. y RASTROLLO SUÁREZ, I. J. (Coord.) *Actas del XI Coloquio Hispano-Portugués de Derecho Administrativo*, Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca, 2014, págs. 331-340.

Anexo

Informe de <i>Legal Due Diligence</i>	
I. Introducción	
II. Tabla Resumen de contingencias	<ul style="list-style-type: none">• Societario• Contratos• Propiedad industrial e intelectual• Inmobiliario• Competencia• Urbanismo, Medio Ambiente y Administrativo• Laboral y Seguridad Social• Fiscal• Prevención del blanqueo de capitales y de la financiación del terrorismo• Corporate compliance• Litigios
III. Contingencias detectadas, análisis y tratamiento jurídico y recomendaciones	<ul style="list-style-type: none">• Societario• Contratos• Propiedad industrial e intelectual• Inmobiliario• Competencia• Urbanismo, Medio Ambiente y Administrativo• Laboral y Seguridad Social• Fiscal• Prevención del blanqueo de capitales y de la financiación del terrorismo• Corporate compliance• Litigios
V. Listado de documentación revisada y respuestas al Q&A	

LA URGENTE NECESIDAD DE IMPLANTAR UNA ASIGNATURA DE DERECHO DIGITAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL GRADO EN DERECHO

Dña. Rosa PLA ALMENDROS*

Investigadora Predoctoral FPU Derecho Internacional privado
Universitat de València

1. Contexto

La realidad es clara: la llegada de la Cuarta Revolución Industrial no solo ha afectado a la industria, sino que ha permeado en nuestra vida cotidiana¹, incidiendo en la manera en que compramos, viajamos, nos entretenemos y nos relacionamos². En pocas palabras, no hay nadie que pase un día sin utilizar alguna manifestación de las nuevas tecnologías, en especial desde la pandemia del COVID-19. A modo ilustrativo, se pueden mencionar simples ejemplos como enviar un mensaje a través de una aplicación de teléfono móvil como *WhatsApp* o *Telegram*, acceder a las cuentas de redes sociales como *Facebook* o *Twitter*, comprobar la bandeja de correo electrónico en *Outlook* o *Gmail*, o realizar consultas empleando el buscador ofrecido por un motor de búsqueda como *Google* o *Bing*.

Esta transición de la vida analógica a la digital ha suscitado ciertos retos a los que ha respondido —y aún está respondiendo— la regulación legal europea y española. La creciente normativa jurídica dictada a este respecto —que ha sido tan cuantiosa que se ha calificado como «rompecabezas normativo»³— no solo pretende aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, sino también hacer frente a los numerosos riesgos que estas plantean, cada vez más rechazados por el conjunto de la sociedad⁴. Entre ellos, y sin ánimo exhaustivo, se pueden mencionar la pérdida de privacidad, la desinformación, los ciberataques, las adicciones tecnológicas, los fraudes financieros, los riesgos para menores y adolescentes o la brecha digital.

En consonancia con lo anterior, el conjunto de los instrumentos legales dirigidos a abordar el entorno en línea ha desembocado en el bautizado como «Derecho digital». Pese a que el desarrollo tecnológico ha incidido en todas ramas que tradicionalmente han conformado el Derecho, existe consenso doctrinal al considerar que, sin perjuicio de lo dicho, el Derecho digital conforma una disciplina jurídica por sí sola⁵, convirtiéndose en la rama del ordenamiento jurídico de más reciente creación⁶. Rama que, de hecho, es cada

* Investigadora predoctoral FPU en el Departamento de Derecho Internacional «Adolfo Miaja de la Muela» de la Universitat de València.

¹ SCHWAB, K.: *La cuarta Revolución Industrial*, ed. Debate, Barcelona, 4ª ed., 2018, p. 13.

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

³ *Ídem*, p. 3.

⁴ Sobre este particular, véase WEISS-BLATT, N., *The Techlash and Tech Crisis Communication*, Emerald Publishing Limited, Bingley, 1ª ed., 2021, p. 19.

⁵ BARRIO ANDRÉS, M., *Manual de Derecho Digital*, Tirant lo Blanch, Valencia, 3ª ed., 2024, p. 42.

⁶ DELGADILLO LÓPEZ, A., «El derecho digital: nueva rama del derecho» en *IJUNAM*, México, 2021. Accesible en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/16538/17195>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

vez más amplia y relevante a la luz de las imparable y exponenciales novedades tecnológicas. A título enunciativo, en ella se incluye la regulación de aspectos relacionados con internet, los servicios de la sociedad de la información, contenidos y contratos digitales, los criptoactivos, la protección de datos, la inteligencia artificial, ciberseguridad, cibercriminos o la administración electrónica, entre otros⁷.

Dada la trascendencia del Derecho digital, existen universidades españolas que, siguiendo la estela marcada por universidades extranjeras de renombre como la Universidad de Stanford⁸, el Chicago-Kent College of Law⁹ o el Kings' College de Londres¹⁰, han incorporado másteres especializados en Derecho digital. Es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Navarra¹¹, de la Universitat de Barcelona (UB)¹², de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)¹³, de la Universidad de Alicante (UA)¹⁴ o de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)¹⁵. Asimismo, las anteriores vienen acompañadas por otras universidades dedicadas a la docencia exclusivamente en línea, como la Universidad Española a Distancia (UNED)¹⁶, la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)¹⁷ o la Universidad Internacional de Valencia (VIU)¹⁸. Junto con lo anterior, la Universitat de València constituye otro de los ejemplos de universidades españolas que han introducido un Máster en Derecho digital. En particular, en el curso 2023/2024 introdujo su Máster de Formación Permanente en LegalTech & Compliance Officer¹⁹.

Sin embargo, y frente al nivel de estudios de máster, no hay ni rastro de Derecho digital en la docencia impartida en los estudios de Grado en la Universitat de València. En particular, el Grado en Derecho de la mencionada universidad no contempla el Derecho digital como una asignatura obligatoria, y ni siquiera constituye una de las cuarenta y dos materias de carácter optativo. Ello contrasta con el programa académico de algunas (pocas) universidades españolas, como la Universidad Autónoma de Madrid, que ofrece la posibilidad de graduarse en Derecho con mención especial en Derecho

⁷ En contra, hay quien considera que el Derecho digital engloba en exclusiva aquellas materias que mezclen tecnología y derecho, pero que no puedan encuadrarse en ninguna de las ramas tradicionales del ordenamiento jurídico. Así, DELGADILLO LÓPEZ, A., «Derecho digital como asignatura final» 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*, ed. Colex, núm. 1, Madrid, 2023, pp. 297-308, p. 303.

⁸ La Universidad de Stanford ofrece un LLM en Law, Science y Technology. <https://law.stanford.edu/education/degrees/advanced-degree-programs/llm-in-law-science-technology/>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

⁹ El Chicago-Kent College of Law oferta un LLM en Legal Innovation and Technology, <https://kentlaw.iit.edu/law/academics/llm-programs/llm-legal-innovation-and-technology>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

¹⁰ El King's College de Londres incluye en su oferta académica un LLM en Digital Law, <https://online.kcl.ac.uk/online-masters/digital-law-llm>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

¹¹ <https://en.unav.edu/web/masters-degree-in-digital-law>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

¹² <https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/masterpropio-202312161>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

¹³ https://www.uab.cat/web/postgrado/master-en-inteligencia-artificial-y-derecho-digital/informacion-general-1206597472083.html?param1=4896_es/, último acceso el 29 de mayo de 2025.

¹⁴ <https://masterderechodigital.ua.es/>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

¹⁵ https://www.uam.es/CentroFormacionContinua/nuevo_MFP_Contrataci%C3%B3n_Digital_Inteligencia_Artificial/1446845061796.htm?language=es_ES&nDept=5&pid=1446755564845&pidDept=1446778862287, último acceso el 29 de mayo de 2025.

¹⁶ <https://www.uned.es/universidad/facultades/departamentos/derecho-administrativo/docencia/master-derecho-digital.html>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

¹⁷ <https://www.unir.net/derecho/master-derecho-digital/>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

¹⁸ <https://www.universidadviu.com/es/master-derecho-digital-ciberseguridad>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

¹⁹ <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-postgrado/titulos-proprios-postgrado/oferta-titulos-proprios/titulo-propio-uv-1286006703791.html?p5=25231040>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

digital y de las tecnologías²⁰, o la Universidad Católica de Valencia, que también a nivel de Grado permite obtener un certificado de extensión universitaria en Derecho digital²¹. Ahora bien, es cierto que, salvo error por nuestra parte, la mayoría de las universidades españolas se acogen a la misma tendencia que la Universitat de València, excluyendo de sus estudios de Grado la materia de Derecho digital²².

Sin duda, la ausencia de esta disciplina en los Grados y Dobles Grados de la Universitat de València puede provocar que los estudiantes valencianos se queden atrás en el aprendizaje de la disciplina. A mayor abundamiento, es intolerable que el alumnado y futuros profesionales de la práctica jurídica inicien su andadura en el mercado laboral sin conocer buena parte de la regulación de la sociedad digital en la que viven. En este contexto, se pretende justificar la necesidad de incorporar una asignatura independiente de Derecho digital en el Grado en Derecho y Dobles Grados concordantes de la Universitat de València.

2. Objetivos

En un escenario como el actual, en el que «la realidad, y la propia historia, se trazan a base de algoritmos»²³, resulta innegable la necesidad de adaptar los planes de estudios a la realidad para evitar aquellas críticas que consideran que la universidad está desligada de la práctica. Parece inadmisibles que los alumnos de Derecho estudien instituciones jurídicas decimonónicas que nunca aplicarán en la práctica, y no normas digitales que tendrán implicaciones en su vida profesional, y también personal.

En pocas palabras, la creación de una nueva asignatura de Derecho digital como parte integrante de los planes de estudio del Grado en Derecho de la Universitat de València deviene imprescindible. La realidad digital avanza tan rápido que ya no es suficiente con crear másteres oficiales en Derecho digital. Por el contrario, es fundamental dejar de lado el enfoque más tradicional, que sigue protagonizando la enseñanza en los Grados²⁴, y en su lugar adaptar el campo jurídico al nuevo paradigma de la cultura digital²⁵. Deben actualizarse los planes de estudio en consonancia con las nuevas realidades, instaurando para ello alguna asignatura que aborde conocimientos relacionados con este «entorno hipermoderno en constante cambio»²⁶ en el que vivimos.

Con arreglo a lo expuesto, una nueva asignatura de Derecho digital permitiría alcanzar objetivos de índole tanto académica como práctica.

²⁰ <https://www.uam.es/uam/derecho-mencion-digital>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

²¹ <https://www.ucv.es/oferta-academica/facultades/facultad-de-ciencias-juridicas-economicas-y-sociales/grado-en-derecho-certificado-de-extension-universitaria-en-derecho-digital>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

²² 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. 1-16, San Sebastián, 2025, pp. 1-16, p. 13.

²³ SÁNCHEZ BARRILAO, J. F., «La docencia del derecho constitucional en la sociedad digital» en *Revista Docencia y Derecho*, núm. 19, Córdoba, 2022, pp. 17-31, p. 30.

²⁴ SUSSKIND, R. E., *Tomorrow's lawyers: an introduction to your future*, Oxford University Press, Oxford, 3ª ed, 2023, p. 172.

²⁵ CAMARILLO HINOJOZA, H.M., y BARBOZA REGALADO, C.D., «El aprendizaje disruptivo y expandido del derecho. Profesión tradicional y cultura digital» en *Sinéctica*, núm. 54, 2020. Accesible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2020000100110&script=sci_arttext, último acceso el 29 de mayo de 2025.

²⁶ 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», *op.cit.*, p. 14.

De un lado, esta nueva disciplina académica contribuirá a actualizar la formación jurídica estudiantil relacionada con la tecnología. Se pretende preparar a los alumnos para que sepan cómo enfrentarse a los retos jurídicos y específicos que de forma creciente plantea la sociedad digital²⁷. Desde este modo, el estudiantado verá actualizados y favorecidos sus conocimientos sobre el mundo jurídico digital actual, así como impulsadas sus competencias y capacidades para abordar problemas jurídicos en el entorno en línea.

De otro lado, desde la perspectiva práctica, el perfil de los alumnos que reciban esta nueva formación será más atractivo para las empresas integrantes del mercado laboral. La meta es evitar la posición de desventaja competitiva que podrían ostentar en el mercado laboral si no adquirieran conocimientos de este tipo²⁸. La formación sobre la ciberseguridad, los ciberdelitos, los *smart contracts*, la protección de datos o los servicios y mercados digitales son imprescindibles para los negocios del derecho en la actualidad. Los profesionales de la práctica jurídica necesitan estas nociones básicas que trascienden a todas las ramas del Derecho. E incluso aun cuando su ámbito de especialización no sea el Derecho digital ni las nuevas tecnologías, necesitan por ejemplo conocimientos en ciberseguridad para evitar que un comportamiento negligente facilite la entrada de un virus informático. A mayor abundamiento, conviene destacar que estas nociones facilitarán el trabajo interdisciplinar de los prácticos del derecho con profesionales de otros ámbitos, como la ingeniería o la sanidad. De nuevo, este aspecto incrementará el valor en el mercado de los graduados.

En definitiva, el objetivo de incorporar una asignatura de Derecho digital en los estudios de Grado sería que *todos* los estudiantes —y no solo los de Máster— reciban un aprendizaje tan actualizado y adaptado como sea posible a la realidad profesional y personal en la que se van a desenvolver. En palabras de SUSSKIND, «*we are training [o, mejor dicho, need to train] young lawyers to become twentieth-century lawyers and not twenty-first-century lawyers*»²⁹.

3. Cuestiones a debatir

Sentado lo anterior, deben discutirse ciertos aspectos que pueden suscitar dudas con ocasión de la implantación de la nueva asignatura. En este caso, se prestará atención a los siguientes extremos: la idoneidad de la creación de una asignatura de Derecho Digital con autonomía propia, su carácter optativo u obligatorio, el curso en que debe incorporarse, los contenidos que deberían integrarla, su naturaleza teórica o práctica, la lengua en que se desarrolla y su carácter presencial o en línea.

Por supuesto, junto con los anteriores, la creación de un nuevo módulo académico puede acarrear muchos otros interrogantes. A estos efectos, se pueden mencionar el número de créditos con que debe contar la asignatura, la distribución horaria entre las clases y el estudio autónomo por parte del estudiante, el carácter anual o cuatrimestral de la asignatura, la forma de evaluación continua y de evaluación final, el modelo de examen, los criterios de puntuación, la metodología docente, el departamento universitario al que debe adscribirse, la adecuación de los recursos bibliográficos existentes y/o necesidad de adquirir nuevos, la cualificación del profesorado que debe impartirla, la elaboración de la

²⁷ ANTÚNEZ SÁNCHEZ, A., MATOS HIDALGO, L. y GONZÁLEZ CABRALES, Y., «El derecho digital. Análisis de la enseñanza disruptiva en la carrera de derecho» en *European Journal of Social Law*, vol. 59, núm. 2, Bruselas, 2023, pp. 11-28, p. 24.

²⁸ 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», *op.cit.*, p. 2.

²⁹ SUSSKIND, R. E., *Tomorrow's lawyers: an introduction to your future*, *op.cit.*, p. 171.

guía docente y del Anexo concreto a la guía docente, la división del contenido por temas, la participación en eventos y actividades externas por parte del estudiantado, la selección de los textos legales y de los manuales bibliográficos de referencia, los conocimientos previos requeridos al estudiante, y un sinnúmero de cuestiones adicionales. No obstante, el análisis de estos aspectos excede el humilde objeto de la presente aportación y no supondrán cuestiones aquí abordadas.

3.1. La autonomía propia de la asignatura de Derecho digital

En primer lugar, habida cuenta de que el desarrollo tecnológico ha incidido en todas las ramas que tradicionalmente han conformado el Derecho, la primera duda que surge en este contexto consiste en decidir cuál de las dos siguientes opciones es más adecuada: incorporar los conocimientos de Derecho digital en cada una de las asignaturas pertinentes que componen el Grado en Derecho, dado su carácter transversal³⁰, o bien impartir el Derecho digital como una asignatura por sí sola.

A este respecto, ya se dijo existe consenso doctrinal al considerar que el Derecho digital conforma una disciplina jurídica independiente. Por tanto, y pese a su naturaleza interdisciplinar, parece que lo más adecuado sería incorporar una asignatura que tratara todos los aspectos relacionados con el Derecho de las nuevas tecnologías, pese a que en ella deba hacerse referencia a cuestiones de derecho privado y de derecho público al mismo tiempo.

3.2. El carácter obligatorio de la asignatura de Derecho digital

En segundo lugar, a la luz de lo expuesto no cabe duda de que el carácter obligatorio de la materia resulta más que conveniente. Ya hubo ocasión de avanzar que el Grado en Derecho de la Universitat de València ofrece cuarenta y dos materias optativas, de entre las cuales los estudiantes tan solo pueden escoger cuatro³¹. Así las cosas, la asignatura de Derecho digital competiría por la elección de los estudiantes con otras como Derecho de Empresa, Derecho Penal Económico, Derecho de Daños, Derecho del Comercio Internacional o Nacionalidad y Extranjería, reduciéndose estadísticamente la posibilidad de que todos los alumnos elijan la misma asignatura.

A mayor abundamiento, debe tomarse en consideración que las cuatro asignaturas optativas se cursan en el último curso del Grado en Derecho, momento en el que en muchas ocasiones los estudiantes escogen una asignatura optativa u otra en función de criterios distintos a su interés por el contenido. En su lugar, pueden fijarse en parámetros como la compatibilidad del horario con las prácticas externas, la dificultad de la asignatura, la afinidad o admiración hacia una cierta profesora o profesor, las opiniones e influencia de compañeras y compañeros de años anteriores, o una mezcla de todo lo anterior, entre otros. Por tanto, aunque los alumnos puedan verse potencialmente atraídos por la disciplina del Derecho digital, podrían decidir no cursarla por razones ajenas a dicho interés.

³⁰ A este respecto, puede consultarse DELGADILLO LÓPEZ, A., «Derecho digital como asignatura final», *op.cit.* pp. 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.

³¹ https://www.uv.es/uvweb/grado-derecho/es/se-estudia/plan-estudios/plan-estudios/grado-derecho-1285916629408/Titulacio.html?id=1285847455682&plantilla=GRAU_Dret/Page/TPGDetaill&p2=2, último acceso el 29 de mayo de 2025.

Todo lo anterior, unido a la significativa relevancia del contenido del Derecho digital en la sociedad actual, provocan que esta asignatura deba ser obligatoria para todos los estudiantes, sin excepción³².

3.3. El curso en que debe incorporarse la asignatura de Derecho digital

El tercer interrogante consiste en concretar, de los cuatro cursos que componen el Grado en Derecho, en cuál de ellos sería más conveniente incorporar la nueva asignatura. A nuestro modo de ver, lo más adecuado sería introducirla en el último curso del Grado en Derecho y de los Dobles Grados. En el Grado en Derecho, el último curso sería el cuarto, mientras que, en los Dobles Grados, que en la Universitat de València tienen una duración de cinco años, este sería el quinto curso.

La opción de incorporar la materia en el último año no es una posibilidad, sino una necesidad. Habida cuenta de que el Derecho digital cuenta con un marcado carácter multidisciplinar, mezclando conocimientos de derecho privado pero también público, resulta pertinente que los alumnos, al estudiar la asignatura, conozcan los cimientos básicos y el funcionamiento de las distintas ramas del ordenamiento jurídico español, incluyendo el Derecho civil, mercantil, penal, administrativo o constitucional. Así las cosas, los estudiantes estarían en condiciones para aplicar los principios clásicos de aquellas materias a las nuevas problemáticas digitales, relacionadas con la protección de datos o los contratos en línea, pero también la identidad electrónica, la administración pública o los ciberdelitos.

3.4. El contenido de la asignatura de Derecho digital

En cuarto lugar, la cuestión potencialmente capaz de plantear mayores dudas tiene que ver con el contenido de una asignatura de Derecho digital. La concreción de este sería inabarcable e iría más allá de la pretensión de esta contribución, si bien sí deben apuntarse algunos extremos que conviene tomar en consideración a la hora de concretar la temática de la asignatura.

El interrogante surge porque, como ya ha habido ocasión de repetir, el Derecho digital es una materia de carácter interdisciplinar. De este modo, si se parte de una visión amplia de la asignatura, su contenido podría llegar a ser considerable, pues tendrían cabida no solo las materias relacionadas con el núcleo de Internet, como la protección de datos, la ciberseguridad o los servicios de la sociedad de la información, sino también otros temas más alejados, relacionados con la administración pública electrónica, la competencia desleal, la defensa de la competencia, la inteligencia artificial, la robótica o el *legal tech*³³.

Habida cuenta de que el propósito aquí es tratar de instaurar una asignatura a nivel de Grado, y no de Máster, la solución más razonable debe pasar por seleccionar tan solo aquellos contenidos que están ligados de forma más directa a internet. El objetivo del Grado no es tanto profundizar en una materia tan amplia, como ofrecer una idea general de sus términos y su funcionamiento.

De esta manera, sin dejar de contextualizar la transversalidad de materias a las que afectan las nuevas tecnologías, sería conveniente que el plan de estudios deje de lado materias como la administración electrónica, la inteligencia artificial o los criptoactivos,

³² También coincide con esta postura, DELGADILLO LÓPEZ, A., «Derecho digital como asignatura final», *op.cit.* p. 301.

³³ BARRIO ANDRÉS, M., *Manual de Derecho Digital*, *op.cit.*, pp. 45-46.

y se centre en una interpretación estricta del concepto de «Derecho digital». En este, solo se incluirían los temas más directamente relacionados con internet, como por ejemplo serían la gobernanza de internet, la protección de datos, los derechos de propiedad industrial e intelectual en Internet, la ciberseguridad y la ciberdelincuencia, la regulación de las plataformas en línea y la contratación electrónica.

3.5. El carácter teórico y práctico de las sesiones de la asignatura de Derecho digital

Otro aspecto que merece discusión consiste en determinar el carácter teórico o práctico de las sesiones que deben componer la nueva asignatura de Derecho digital. Ante el carácter eminentemente práctico de la tecnología y del enfoque de la regulación que la aborda, es incuestionable que las sesiones prácticas son imprescindibles.

De este modo, lo más idóneo sería combinar las lecciones teóricas, del todo necesarias para comprender las bases y el funcionamiento de la materia, con otras clases prácticas en las que se dé espacio para aplicar los conocimientos teóricos a casos prácticos. Esta combinación mejorará la visión práctica de los estudiantes, e impulsará su motivación al comprobar la utilidad práctica de los conocimientos teóricos adquiridos con anterioridad.

Algunos ejemplos de supuestos prácticos podrían estar relacionados con la figura del delegado de protección de datos, con los sistemas de solución extrajudicial de litigios en línea o con marcas, el uso permitido (o no) de las herramientas de inteligencia artificial, el asesoramiento de la comisión de delitos a través de nuevas tecnologías, los riesgos de la ciberseguridad, o con nuestra propia experiencia como usuarios digitales de las grandes plataformas en línea y los ilícitos a los que nos enfrentamos a diario. Casos prácticos como estos enseñarán a los estudiantes que realmente se encuentran ante una materia con la que, de modo más o menos directo, cualquiera de ellos lidia a diario, comprendiendo el impacto práctico que puede alcanzar³⁴.

3.6. La lengua de la asignatura de Derecho digital

En sexto lugar, surge la duda en torno al idioma en que deben desarrollarse las sesiones, en el que tendrían cabida cualesquiera de las tres lenguas de docencia de la Universitat de València: castellano, valenciano e inglés.

En la medida en que la intención no es crear un nuevo Máster, sino solo una asignatura dentro del plan de estudios de Grado, la lengua en que se imparta la materia dependerá del grupo. Sencillamente, el grupo en castellano deberá recibir la docencia en castellano; el grupo en valenciano, en esta lengua, y el grupo ARA, en inglés.

3.7. El carácter presencial de las sesiones de la asignatura de Derecho digital

Por último, asimismo podría examinarse la conveniencia de desarrollar las clases en formato en línea o presencial. Si fuera en línea, los alumnos tendrían la ventaja de poder ver las clases grabadas si no han podido asistir a las sesiones sincrónicas, o si quieren consultar alguna duda. No obstante, no debe perderse de vista que las clases virtuales

³⁴ LAMANNA GUIÑAZU, E.C., FOSSACECA, C.A., MOREYRA, P. y LÓPEZ POLETTI, F., «La enseñanza de las asignaturas “Derecho de las Obligaciones” y “Derecho de Daños” en la era digital» en *Anales de la Universidad Notarial Argentina*, núm. 1, La Plata, 2024, pp. 1-25, p. 8.

pueden desmotivar a los estudiantes, e igualmente hay que tomar en consideración que todavía existe una brecha digital que explica que parte del alumnado —y también del profesorado—, aunque cada vez más reducida, aún no tengan acceso a internet desde sus lugares de residencia³⁵.

Sin perjuicio de lo expuesto, en materia de presencialidad de la docencia, debe hacerse aquí extensivo el razonamiento vertido a propósito del apartado inmediatamente anterior. Ello implica que la docencia de la nueva disciplina académica deberá ser necesariamente presencial, pues, salvo excepciones, así lo es para todas las asignaturas del Grado en Derecho y de los Dobles Grados de la Universitat de València.

4. Resultados esperados tras la implantación de la nueva asignatura

Habida cuenta de que la asignatura de Derecho digital todavía no forma parte de los planes de estudio de la Universitat de València, aún no es posible extraer conclusiones ni obtener resultados empíricos. No obstante, igual que ocurre con cualquier guía docente de una asignatura de Derecho, sí se pueden listar aquellas competencias que se espera que los estudiantes adquieran para aprobar la asignatura, que se añadirían por supuesto a aquellas competencias que globalmente se espera obtener como consecuencia de la superación del Grado en Derecho en su conjunto.

Así las cosas, tras cursar y aprobar el nuevo módulo académico de Derecho digital, los estudiantes del Grado en Derecho y de los Dobles Grados concordantes de la Universitat de València habrán adquirido diversas competencias, tanto básicas como específicas.

Empezando por las primeras, el alumnado será capaz de comprender y adquirir la terminología y los fundamentos técnicos y jurídicos básicos de esta disciplina. Conocerán la evolución histórica y los conceptos básicos de la categoría. De la misma manera, serán capaces de aplicarlos de forma razonada a casos prácticos reales, que en muchas ocasiones suscitarán una complejidad notoria. También podrán identificar y analizar los principales retos legales y sociales que plantea el mundo digital. Y a ello debe añadirse una competencia adicional: aprender sobre el empleo y la aplicación de herramientas digitales al mundo jurídico, incluyendo la búsqueda de jurisprudencia o la redacción de escritos jurídicos.

Con respecto a las competencias específicas, estas dependerán de la temática concreta que eventualmente decida impartirse como parte del temario de la asignatura. Tal y como hubo ocasión de exponer, se ha defendido que la mejor opción sería interpretar el «Derecho digital» en sentido estricto, impartiendo tan solo las lecciones relacionadas de forma más directa con internet. De forma orientativa, ello implicará que los estudiantes sean capaces de identificar y conocer el régimen jurídico nacional, europeo e internacional aplicable a materias relacionadas con los contratos digitales, la protección de datos, los servicios de la sociedad de la información, la propiedad industrial e intelectual e internet, la ciberseguridad o los ciberdelitos, así como ser capaces de interrelacionar las distintas áreas del Derecho digital.

Tras la adquisición de las competencias anteriores, en definitiva, se espera que los alumnos mejoren su capacidad para dar respuesta a las demandas actuales derivadas de

³⁵ Consúltense los resultados del estudio realizado por BRICEÑO MARTÍNEZ, J.J., y CASTELLANOS SAAVEDRA, M.P., «Percepciones de docentes universitarios frente al cambio de modalidad presencial a remota por la COVID-19: comparación entre profesores presenciales y virtuales» en *Revista educación superior y sociedad*, vol. 33, núm. 2, América Latina y el Caribe, 2021, pp. 351-376, pp. 364-365.

la globalización y la tecnología. Con ello, es razonable esperar que una nueva asignatura de Derecho digital redunde en una mayor cantidad y calidad de las salidas profesionales de los estudiantes de Derecho. En particular, mejoraría su preparación para el asesoramiento de empresas tecnológicas, para trabajar en departamentos de derecho digital de despachos de abogados, para asesorar sobre la inversión en criptomonedas, para investigar delitos digitales, para afrontar de manera más cualificada los retos jurídicos que plantean las nuevas tecnologías y, de manera más amplia, para adoptar un estilo de trabajo más adaptado al ritmo y a las exigencias de la sociedad digital actual.

5. Conclusiones

La presente contribución se ha realizado con plena consciencia de que la incorporación de una nueva asignatura de Derecho digital en el Grado en Derecho de la Universitat de València requiere la modificación de su plan de estudios, por lo que se convierte en una tarea lenta, farragosa y costosa, que según algunos avanzará a un paso «glacial»³⁶. No obstante, y al mismo tiempo, la aportación también se ha efectuado con la esperanza de que ello ocurra más pronto que tarde, debido a la suma importancia que las nuevas tecnologías han adquirido en nuestras vidas diarias.

A este respecto, es cierto que las universidades, tanto públicas como privadas, presenciales y a distancia, están tomando conciencia de esta necesidad. De ahí que estén incorporando másteres especializados en Derecho digital o en nuevas tecnologías, o en sus parcelas más destacadas como la inteligencia artificial. Ya se dijo que, por ejemplo, la Universitat de València acaba de incluir su Máster en LegalTech y Compliance Officer por primera vez en el curso académico 2023/2024.

Sin embargo, integrar el Derecho digital en las enseñanzas de Máster no es suficiente. Sencillamente, la revolución tecnológica actual convierte en indiscutible la necesidad de que cualquier estudiante de Derecho tenga conocimientos básicos de las normas que regulan la sociedad digital actual y futura. De ahí que aquí se haya defendido la necesidad de incorporar una nueva asignatura de Derecho digital en los estudios de Grado y Dobles Grados de la Universitat de València.

En particular, y a modo de resumen, se ha considerado oportuno que se incluya como una asignatura autónoma e independiente, obligatoria para los estudiantes de último curso, e impartida a través de sesiones presenciales, tanto prácticas como teóricas, en las tres lenguas en que imparte docencia la Universitat de València. Asimismo, el contenido que abarcaría debería ser interpretado en sentido estricto, siendo suficiente con que los estudiantes adquieran conocimientos básicos sobre la contratación digital, la protección de datos, los derechos de propiedad intelectual e industrial en internet y la ciberseguridad y ciberdelincuencia, entre otros.

Como resultado de ello, se espera que los estudiantes estén mejor preparados para afrontar los restos de la práctica jurídica. Retos que no solo se traducen en significantes interrogantes jurídicos, sino también en prácticas cotidianas que requieren un mínimo de conocimiento del Derecho digital.

Con carácter general, pero en España en particular, la falta de adaptación de la Universidad a la realidad práctica es una de las críticas más populares contra las enseñanzas universitarias. A título de ejemplo, tres de cada cuatro estudiantes consideran

³⁶ SUSSKIND, R. E., *Tomorrow's lawyers: an introduction to your future*, op.cit., p. 173.

que la Universidad no los prepara para el mundo laboral³⁷, y un 69% de la sociedad española opina que «la Universidad es demasiado teórica y poco práctica»³⁸.

En caso de que los planes de estudios permanezcan inalterados, este recelo no hará más que incrementarse, y con razón. Las universidades guardan ahora una buena oportunidad para mejorar la situación. Por supuesto que se trata de una tarea complicada, pero necesaria para actualizar la formación del alumnado y adaptar las competencias de los futuros profesionales de la práctica jurídica a las exigencias de la sociedad tecnológica y globalizada del s. XXI.

6. Bibliografía

- ANTÚNEZ SÁNCHEZ, A., MATOS HIDALGO, L. y GONZÁLEZ CABRALES, Y., «El derecho digital. Análisis de la enseñanza disruptiva en la carrera de derecho» en *European Journal of Social Law*, vol. 59, núm. 2, Bruselas, 2023, pp. 11-28.
- BARRIO ANDRÉS, M., *Manual de Derecho Digital*, Tirant lo Blanch, Valencia, 3ª ed., 2024.
- BRICEÑO MARTÍNEZ, J.J., y CASTELLANOS SAAVEDRA, M.P., «Percepciones de docentes universitarios frente al cambio de modalidad presencial a remota por la COVID-19: comparación entre profesores presenciales y virtuales» en *Revista educación superior y sociedad*, vol. 33, núm. 2, América Latina y el Caribe, 2021, pp. 351-376.
- CAMARILLO HINOJOZA, H.M., y BARBOZA REGALADO, C.D., «El aprendizaje disruptivo y expandido del derecho. Profesión tradicional y cultura digital» en *Sinéctica*, núm. 54, 2020. Accesible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2020000100110&script=sci_arttext, último acceso el 29 de mayo de 2025.
- Comunicación de la Comisión, de 19 de febrero de 2020, Configurar el futuro digital de Europa, COM (2020) 67 final
- DELGADILLO LÓPEZ, A., «Derecho digital como asignatura final» 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*, ed. Colex, núm. 1, Madrid, 2023, pp. 297-308.
- DELGADILLO LÓPEZ, A., «El derecho digital: nueva rama del derecho» en *IIJUNAM*, México, 2021. Accesible en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/16538/17195>, último acceso el 29 de mayo de 2025
- LAMANNA GUIÑAZU, E.C., FOSSACECA, C.A., MOREYRA, P. y LÓPEZ POLETTI, F., «La enseñanza de las asignaturas “Derecho de las Obligaciones” y “Derecho de Daños” en la era digital» en *Anales de la Universidad Notarial Argentina*, núm. 1, La Plata, 2024, pp. 1-25.
- 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. 1-16, San Sebastián, 2025, pp. 1-16.
- SÁNCHEZ BARRILAO, J. F., «La docencia del derecho constitucional en la sociedad digital» en *Revista Docencia y Derecho*, núm. 19, Córdoba, 2022, pp. 17-31.
- SCHWAB, K.: *La cuarta Revolución Industrial*, ed. Debate, Barcelona, 4ª ed., 2018.
- SUSSKIND, R. E., *Tomorrow's lawyers: an introduction to your future*, Oxford University Press, Oxford, 3ª ed., 2023.
- WEISS-BLATT, N., *The Techlash and Tech Crisis Communication*, Emerald Publishing Limited, Bingley, 1ª ed., 2021.

³⁷ <https://www.infocop.es/falta-de-practicas-reales-y-de-preparacion-laboral-principales-carencias-de-la-formacion-universitaria-segun-el-alumnado/>, último acceso el 29 de mayo de 2025.

³⁸ https://www.eldebate.com/educacion/20230523/demasiado-teorica-poco-practica-universidad_116329.html, último acceso el 29 de mayo de 2025.

RELATOS JURISPRUDENCIALES

Dra. Marcela RODRÍGUEZ MEJÍA

Profª. Ayudante Doctora Derecho Procesal (Acreditada PPL)

Universitat de València

1. Contexto

Aunque es evidente que conocer la jurisprudencia es una necesidad para todos aquellos que quieran dedicarse al ejercicio del derecho, en mi experiencia como docente de derecho procesal civil y penal, y mecanismos alternativos de resolución de controversias, me he dado cuenta de que paradójicamente los estudiantes del Grado en Derecho no son asiduos lectores de las decisiones judiciales.

Las razones de tal carencia son variadas. Entre ellas destacan primero el poco hábito lector que tienen los jóvenes universitarios¹; y segundo, lo difícil que puede resultar la comprensión de una sentencia para el estudiante novel por la cantidad ingente de tecnicismos que hay en ella.

A partir de esta reflexión, me planteo la siguiente pregunta: ¿Qué podemos hacer como profesores universitarios, desde las aulas de las Facultades de Derecho, para ayudarle a los estudiantes a superar esas dificultades? Y la respuesta no puede ser otra que la de formular mecanismos que les permita a los estudiantes acercarse, conocer, disfrutar y aprender de la lectura de la jurisprudencia. Así las cosas, en este capítulo expondré una actividad de innovación educativa que precisamente pretende fomentar en los estudiantes el hábito lector por medio del acercamiento a la jurisprudencia relativa a cuestiones de derecho procesal.

2. Objetivos perseguidos

Los objetivos que se esperan conseguir con esta actividad de innovación docente son básicamente dos:

Primero, que los estudiantes del Grado en Derecho lean jurisprudencia para así favorecer la competencia lectora.

Segundo, que los estudiantes del Grado en Derecho conozcan en su conjunto el proceso civil español; esto se consigue con la actividad propuesta toda vez que al leer las sentencias elegidas para trabajar la actividad podrán a su vez repasar los distintos temas materiales impartidos en las asignaturas de procesal civil y procesal penal.

3. Metodología empleada

En los subepígrafes siguientes se expondrán las sentencias elegidas para realizar la actividad, así como las cuatro fases de las que consta la misma: 1. La creación; 2. Ponte en la piel del juez; 3. A solas con la sentencia; y 4. Sensaciones y reacciones. También,

¹ Sobre esta realidad, ver ARGUELLES, J.D., «Por una universidad lectora» en *Tendencias de una lectura en la universidad* (Coord. Ramírez Leyva, E.M), 2015, pp.15-29.

se planteará un ejemplo concreto de la actividad *Relatos Jurisprudenciales* que aquí se propone.

3.1. Sentencias objeto de estudio

Las decisiones judiciales objeto de estudio son las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, en adelante el TEDH, en las que se han resuelto demandas presentadas contra España por presunta vulneración del artículo 6 del Convenio Europeo de Derechos Humanos y Libertades que reza:

«Derecho a un proceso equitativo:

1. Toda persona tiene derecho a que su causa sea oída equitativa, públicamente y dentro de un plazo razonable, por un Tribunal independiente e imparcial, establecido por ley, que decidirá los litigios sobre sus derechos y obligaciones de carácter civil o sobre el fundamento de cualquier acusación en materia penal dirigida contra ella. La sentencia debe ser pronunciada públicamente, pero el acceso a la sala de audiencia puede ser prohibido a la prensa y al público durante la totalidad o parte del proceso en interés de la moralidad, del orden público o de la seguridad nacional en una sociedad democrática, cuando los intereses de los menores o la protección de la vida privada de las partes en el proceso así lo exijan^{10 11} o en la medida en que sea considerado estrictamente necesario por el tribunal, cuando en circunstancias especiales la publicidad pudiera ser perjudicial para los intereses de la justicia.

2. Toda persona acusada de una infracción se presume inocente hasta que su culpabilidad haya sido legalmente declarada.

3. Todo acusado tiene, como mínimo, los siguientes derechos: a) a ser informado, en el más breve plazo, en una lengua que comprenda y de manera detallada, de la naturaleza y de la causa de la acusación formulada contra él; b) a disponer del tiempo y de las facilidades necesarias para la preparación de su defensa; c) a defenderse por sí mismo o a ser asistido por un defensor de su elección y, si carece de medios para pagarlo, a poder ser asistido gratuitamente por un abogado de oficio, cuando los intereses de la justicia así lo exijan; d) a interrogar o hacer interrogar a los testigos que declaren en su contra y a obtener la citación e interrogatorio de los testigos que declaren en su favor en las mismas condiciones que los testigos que lo hagan en su contra; e) a ser asistido gratuitamente de un intérprete si no comprende o no habla la lengua empleada en la audiencia. »

Hasta el día de hoy el TEDH ha conocido en seis ocasiones de demandas contra España por presunta vulneración del derecho al proceso equitativo contemplado en la norma antes señalada. Esto ha dado como resultado las siguientes seis decisiones que serán objeto de la actividad de evaluación continua que ahora se propone²:

1. Asunto Ortuño Ortuño c. ESPAÑA, Demanda nº 30350/07, del TEDH (Sección tercera), 27 de septiembre del 2011.
2. Asunto Herbert Alfred Rupprecht c. ESPAÑA, Demanda nº 38471/10, del TEDH (Sección tercera), 19 de febrero de 2013.
3. Asunto Fernández Cabanillas c España, Demanda nº 22731/13, del TEDH (Sección tercera), del 18 de febrero del 2014.
4. Asunto Sociedad Anónima del Ucieza c. ESPAÑA, Demanda nº 38963/08, del TEDH (Sección tercera), 4 de noviembre del 2014.

² Todas estas decisiones pueden consultarse en su versión original en la página del TEDH: <https://www.echr.coe.int/hudoc-database>. También en la página del Ministerio de Justicia de España: <https://www.mjusticia.gob.es/es/areas-actuacion/internacional/tribunal-europeo-derechos>

5. Asunto Iglesias Casasrrubio y Cantalapiedra Iglesias c. ESPAÑA, Demanda nº 23298/12, del TEDH (Sección tercera), del 11 de octubre del 2016.
6. Asunto Dahman Bendhiman c. ESPAÑA, Decisión nº 48512/20, del TEDH (Sección tercera), 15 de noviembre del 2022.

A efectos de ejemplificar la actividad propuesta, se ha elegido trabajar con la quinta decisión comentada por ser una interesante sentencia donde se condena a España por vulneración del artículo 6 del Convenio Europeo de Derechos Humanos.

Así las cosas, en los siguientes apartados se presentarán las fases de la actividad *Relatos Jurisprudenciales* que aquí se propone, teniendo como sentencia objeto de análisis el asunto Iglesias Casasrrubio y Cantalapiedra Iglesias c. ESPAÑA.

3.2. Fases de la actividad

Como anunciamos al inicio del epígrafe tercero de este capítulo, la actividad propuesta tiene cuatro fases: 1. La creación; 2. Ponte en la piel del juez; 3. A solas con la sentencia; y 4. Sensaciones y reacciones. A continuación, explicaremos cada una de ellas.

1. La creación

Esta fase está a cargo del profesor, y consiste en la escritura, a modo de relato, de los hechos y decisiones de instancia de la sentencia que decida ser analizada; y de la redacción de una pregunta que se le hará al estudiante sobre cómo cree que fallaría el juzgador lo sucedido.

Como comentamos anteriormente, la sentencia elegida para exponerla como ejemplo es la dictada en el asunto Iglesias Casasrrubio y Cantalapiedra Iglesias c. ESPAÑA. Así las cosas, a continuación, exponemos el relato de los hechos y decisiones de instancia de este caso, que hemos escrito a partir de la lectura de la decisión:

María y José son marido y mujer, tienen tres hijas, y después de varios años de matrimonio deciden separarse. En el acuerdo de separación se establece que María tendrá la guardia y custodia de las niñas; y también, un calendario de visitas a favor de José.

Al poco tiempo de comenzar las visitas, las niñas sufrieron ansiedad, razón por la que se suspendieron las visitas. Al poco tiempo se reanudaron las visitas, pero, las niñas continuaron manifestando ansiedad y por ello se decidió suspender de nuevo las visitas.

Transcurridos unos meses, se celebró un proceso de divorcio entre María y José. En el proceso las hijas fueron escuchadas y manifestaron su negativa a ver su padre. En la sentencia de divorcio se concede la guardia y custodia a María, y sobre las visitas se señala el derecho de José a ver a sus hijas, pero por la negativa de ellas a verlo no se establece ningún calendario de visitas, sino que se ordena a todos recibir terapia psicológica para luego poder fijar el calendario.

Casi un año después, y previo visto bueno de peritos, el juez fija un calendario de visitas a favor de José que se celebrarían en un centro de familia gestionado por una asociación, y ordena a María a llevar a las niñas.

María desobedece la orden del juez, y no lleva a las niñas en las fechas fijadas por el juez en el calendario de visitas.

Las niñas acuden al juez y le manifiestan que no quieren ver a José.

Cuatro meses después de la orden dictada por el juez, este dicta una nueva decisión donde reitera el calendario de visitas y la orden a María. Además, designa a un psicólogo para que preste ayuda a todos los implicados con el fin de que puedan desarrollarse las visitas y así restablecer la relación padre e hijas.

La madre, de nuevo, desobedece al juez. Y cuatro meses después, este remite el expediente a la Fiscalía para que valore la imposición de una multa a María por desobediencia.

Meses después, el tribunal competente, basándose en informes psicológicos, suspende el calendario de visitas hasta que las niñas reciban terapia psicológica.

María tardó seis meses en llevar a sus hijos a la cita con el psicólogo, lo hizo después de ser sancionada con 1000 euros por desobediencia. De esa sesión el psicólogo emite un informe en el que concluía que las niñas estaban emulando a la madre, y que la actitud negativa hacia el padre empeoraría si continuaban sin tener contacto con él. El psicólogo recomendó terapia para preparar contacto de las niñas con José, y desaconsejó entretanto dicho contacto. El juez recoge lo dicho por el psicólogo, suspendiendo las visitas y ordenando la terapia.

La orden del juez fue desobedecida por María durante nueve meses. A pesar de las llamadas de atención, solo llevo a las niñas una sola vez a terapia.

Años después, el juez resuelve sobre la guardia y custodia de dos de las hijas (la tercera adquirió la mayoría de edad); decide dársela a los servicios sociales. El argumento para quitársela a María es porque consideró que había incumplido sus obligaciones como madre al no llevar de forma sistemática a la terapia psicológica ordenada por el juez porque con ello impedía la reconciliación entre las hijas y José. A su vez, el juez de instancia no accedió a concedérsela a él porque el rechazo de las niñas a tener contacto y relación con él le impedía cumplir con las obligaciones que aquello suponía. Sin embargo, esa decisión fue revocada posteriormente porque se adoptó sin escuchar a las menores.

Meses después, el juez ordena un nuevo informe psicológico de las niñas, y en él consta que las hijas padecen el síndrome de la alienación parental por culpa de la madre, pero recomienda no quitarle la guardia y custodia a ella.

Tres años y medio después de la decisión del juez de suspender el calendario de visitas, y después de este último informe psicológico, el juez decide autorizar el contacto entre el padre y las hijas por medio de correo electrónico y videoconferencia. Sin embargo, no fue posible realizar ninguna videoconferencia por el rechazo expreso de las niñas.

Un año más tarde, en vista del fracaso absoluto de las medidas adoptadas todos estos años para conseguir la comunicación entre las niñas y José, el juez vuelve a suspender el calendario de visitas y remite el caso a la Fiscalía para que adopte las medidas que considere oportunas contra la madre.

Años después, cuando dos de las niñas ya han alcanzado la mayoría de edad, y la tercera que cuenta con 14 años le expresa al juez su rechazo a mantener comunicación con José, el juez decide declarar extinto el proceso de ejecución de las medidas adoptadas en la sentencia de divorcio.

Esta decisión del juez es recurrida por José.

Después de agotar todas las instancias internas, José acude al TEDH por estimar que los jueces no habían aplicado el calendario de visitas fijado a su favor y con ello se había vulnerado, entre otros, el artículo 6 del CEDH.

Preguntas:

- ¿Se ha vulnerado el derecho fundamental al proceso equitativo?
- ¿Qué habrá resuelto el TEDH?

2. *Ponte en la piel del juez.*

Esta fase consiste en la lectura individual que realicen los estudiantes en clase del relato escrito por la profesora, y su posterior debate sobre lo que creen debería de haber resuelto el juez en el caso en concreto.

De esta forma se logra, de forma indirecta, un primer acercamiento del estudiante con la sentencia, que pretende despertar su curiosidad por, entre comillas, la historia que se resuelve en ella.

3. *A solas con la sentencia*

Una vez realizada lo anterior en el aula, pasamos a la tercera fase que consistirá en trabajo en casa y se titula, *A solas con la sentencia*. En esta etapa los estudiantes, en horas de estudio en casa, leerán la sentencia que da origen al relato escrito por la profesora y que previamente ella les habrá facilitado.

La idea de esta fase es que el estudiante, en la tranquilidad de su casa, o sitio de estudio, sin las prisas del horario de clase, lea la sentencia y reflexione sobre ella.

En nuestro ejemplo, la sentencia que deberán leer es el Asunto Iglesias Casasrrubio y Cantalapiedra Iglesias c. ESPAÑA, Demanda nº 23298/12, del TEDH (Sección tercera), del 11 de octubre del 2016.

4. *Sensaciones y reacciones*

Esta etapa consiste en la puesta en común en clase de lo aprendido y concluido después de leer la sentencia. Esta fase de cierre será el espacio propicio para que el profesor o profesora puedan aclarar las dudas que hayan surgido tanto de la materia sustantiva de la que trate la sentencia como de los tecnicismos de la propia sentencia.

En el ejemplo aquí propuesto será la oportunidad para repasar con los estudiantes lo relativo al proceso de familia y la fijación de la patria potestad, custodia, convenio regulador y derecho de visitas.

4. Resultados esperados

Esta actividad de innovación docente permite trabajar distintas competencias genéricas, todas muy importantes para los estudiantes del Grado en Derecho. Tomando como referente el de la Facultad de Derecho de la Universitat de València³, por ser quien escribe profesora de dicha casa, tenemos que los resultados que se esperan, en materia de consecución de competencias son los siguientes:

1. *La competencia lectora*

Fundamental para el entendimiento del entorno. Quien lee es capaz de analizar y plantear soluciones a casos propuestos a partir de conocimientos adquiridos en la lectura. Desde el inicio de este capítulo hemos señalado que esta actividad surge por la necesidad de proveerle a los estudiantes herramientas para fomentar y cultivar la lectura; por tanto, como no podría ser de otra manera, es esta la competencia que por excelencia se conseguirá con esta actividad.

2. *El pensamiento analítico*

Es una de las competencias recurrentes en los planes de estudio de derecho; por ejemplo, en el de la Universitat de València se expresa así: «Ser capaz de identificar, procurarse, manejar y analizar los textos y documentos propios de la asignatura». En concreto, con la tercera fase de la actividad (3. A solas con la sentencia), precisamente se consigue que el estudiante analice, de forma sosegada, la decisión judicial en todo su conjunto.

3. *El pensamiento crítico.*

Es otra de las competencias del Plan de estudio del Grado en Derecho de la Universitat de València que lo expresa así: «Capacidad para adquirir una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollar la dialéctica jurídica». En la actividad que proponemos en este capítulo se potencia continuamente el razonamiento crítico; desde el primer momento en el que el estudiante se enfrenta a la lectura del relato

³ Consultado en <https://www.uv.es/uvweb/universitat/ca/estudis-grau/oferta-graus/oferta-graus/grau-dret-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847455682&plantilla=UV/Page/TPGDDetail&p2=3-1>

escrito por el profesor, esto es en la segunda fase (2. Ponte en la piel del juez), ya se le invita a que mire con ojos críticos el relato y responda a las preguntas sugerentes que se le hacen, todas orientadas a cómo cree que debería de haber resuelto el juez el caso concreto. Luego, esta competencia se refuerza aún más en la última fase de la actividad (4. Sensaciones y reacciones) donde los estudiantes debatirán de forma crítica sobre cómo se ha resuelto el caso a lo largo de las instancias procesales.

4. El pensamiento reflexivo

Solamente a partir de la reflexión se podrán asentar conocimientos y construir nuevas ideas. Este planteamiento explica la competencia del pensamiento reflexivo que esta actividad potencia y que el Plan de Estudio del Grado en Derecho de la Universitat de València recoge así: «Que los estudiantes tengan la capacidad de recopilar e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética».

5. El pensamiento deliberativo

Es una realidad que, por las prisas, desafortunadamente las actividades de debates orales y los propios exámenes orales se han ido perdiendo en el tiempo y la historia de las facultades de derecho. Es una mala costumbre que la oralidad se haya perdido en la formación del abogado si tenemos en cuenta que el proceso judicial y los mecanismos alternativos de resolución de controversias, terrenos donde buena parte de los estudiantes de derecho se desempeñarán son, en su mayoría, orales. Por tanto, ante esta realidad resulta imperioso actividades como la que aquí proponemos que, en su última fase (4. Sensaciones y reacciones), trabaja, precisamente la competencia del pensamiento deliberativo que se desarrolla mediante la exposición oral y pública de lo apreciado después de leer la sentencia.

5. Reflexiones finales

Es una actividad a todas luces útil para fomentar la lectura en los estudiantes del grado en derecho porque los acerca, de forma dinámica y lúdica a decisiones jurisprudenciales de gran calado.

Es una actividad versátil que puede emplearse en distintas asignaturas del grado en derecho, no solo derecho procesal. Basta que el profesor elija con detalle las sentencias a analizar, de acuerdo con la materia que le ocupe, para comenzar a trabajar sus relatos jurisprudenciales.

Es una actividad que permite estudiar, al mismo tiempo, no solo la parte procesal sino también la parte material del derecho. Esto sin duda, favorece la comprensión de la realidad a los estudiantes, pues les permite constatar, en la realidad, como se cruzan los mundos procesal y material que, en las aulas, parecen tan ajenos.

LA LECTURA COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO MERCANTIL

Dra. Paula SÁEZ ÁLVAREZ
Profesora Ayudante Doctor
Universidad CEU Fernando III, CEU Universities

1. Introducción

En el contexto universitario actual, la necesidad de innovar en las metodologías docentes es cada vez más apremiante. Los estudiantes no sólo deben adquirir conocimientos técnicos y normativos, sino también desarrollar habilidades críticas, reflexivas y transversales que les permitan enfrentarse a un entorno profesional complejo, dinámico y globalizado. En este contexto, las metodologías docentes innovadoras, como el aprendizaje basado en la lectura narrativa, permiten superar el modelo tradicional centrado en la clase magistral, fomentando el pensamiento crítico, la comprensión profunda y la aplicación práctica de los contenidos jurídicos. Esta propuesta se inscribe dentro de ese marco pedagógico, orientado a transformar la experiencia de aprendizaje en las aulas universitarias de Derecho.

La narrativa —ya sea literaria, cinematográfica o de casos reales— tiene la capacidad de conectar la teoría con la práctica de forma vivencial, permitiendo a los estudiantes sumergirse en dilemas, conflictos y decisiones que reflejan las tensiones del mundo jurídico. Esta conexión no solo incrementa la motivación y el interés por la asignatura, sino que facilita la comprensión profunda de los contenidos, al vincularlos con contextos emocionalmente significativos.

El uso de la narrativa jurídica, además de reforzar la adquisición de conocimientos técnicos, responde a una necesidad detectada en los primeros cursos universitarios: las dificultades de comprensión lectora y escrita, competencias fundamentales para el desarrollo académico y profesional de cualquier persona, pero en especial del jurista. A través de la lectura guiada, el análisis crítico de los personajes y conflictos y la simulación de escenarios jurídicos reales, se promueve no sólo la consolidación del aprendizaje jurídico, sino también el desarrollo de habilidades transversales como el trabajo en equipo, la argumentación oral y escrita y la toma de decisiones en entornos complejos.

El presente capítulo expone un proyecto de innovación docente en la asignatura de Contratación Mercantil del Grado en Derecho, que utiliza la obra *El Intercambio*, de John Grisham, como herramienta didáctica para abordar contenidos complejos del Derecho mercantil internacional. La elección de esta novela no es casual: su trama, centrada en un caso de fraude empresarial y conflicto contractual internacional, ofrece un escenario narrativo idóneo para aplicar conocimientos teóricos a situaciones que, aun no siendo reales, son plausibles, al tiempo que despierta el interés del alumnado mediante una historia atractiva y contextualizada.

Este enfoque didáctico pretende demostrar que el Derecho puede enseñarse de manera rigurosa y exigente sin renunciar a métodos que conecten con el estudiante en un plano de entretenimiento, que despierten su curiosidad y que le permitan visualizar el sentido práctico de los conocimientos adquiridos.

2. Necesidades a las que responde el proyecto

El fundamento de esta propuesta de innovación docente de proponer en la enseñanza del Derecho la incorporación de lecturas narrativas es promover un aprendizaje activo del estudiante. El propósito es desplazar al estudiantado de un rol pasivo, propio del plan anterior a Bolonia a uno activo, de modo que su papel sea activo en el aprendizaje.

La incorporación de la lectura en la docencia busca un aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y la capacidad de aplicar la teoría a problemas reales del alumnado. Este aprendizaje activo se basa en que los estudiantes construyan su propio conocimiento combinando la docencia del profesorado, la interacción de éste con el alumno y sus compañeros y la comprensión de los contenidos dados dentro y fuera del aula. El estudiante tiene que hacer algo más que escuchar: deben leer, escribir, discutir los asuntos en las clases e involucrarse en resolver problemas¹.

Años más tarde, PRINCE realizó una revisión tanto bibliográfica como empírica sobre la eficacia del aprendizaje activo en el ámbito universitario². El aprendizaje basado en problemas (ABP) es otra estrategia fundamental, que introduce a los estudiantes en situaciones abiertas y complejas que deben resolver cooperativamente. El ABP se caracteriza por ser una metodología de aprendizaje centrada en el alumnado, en la que los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que participan de forma activa en la planificación, ejecución y evaluación de procesos vinculados a situaciones reales³. De hecho, ésta es una de las principales fortalezas de la metodología de ABP. En ella, el docente tiene también un papel principal, pues es quien guía, facilita y media el aprendizaje, convirtiéndose en el principal responsable de enseñar al estudiante a acceder y gestionar críticamente la información, especialmente en un contexto saturado de recursos digitales⁴. Este recurso se utiliza habitualmente en el campo de las Ciencias Jurídicas, por ejemplo, a través de las narrativas de casos. Con ellas se simulan conflictos jurídicos, que impulsan la identificación de problemas y situaciones clave en el Derecho y permiten al alumno soluciones y reflexionar sobre las limitaciones del sistema legal⁵.

En el contexto jurídico, el aprendizaje activo mediante lecturas permite que el estudiante identifique conceptos, los relacione con situaciones narradas y cuestione la aplicabilidad de las normas, despertando un compromiso superior al que genera la simple

¹ BONWELL, C. C., EISON, J. A. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report, Washington D.C., 1991, p. 1.

² PRINCE, M. «Does Active Learning Work? A Review of the Research» en *Journal of Engineering Education*, 2004, vol. 93, núm. 3, pp. 223-231.

³ HARWELL, S. *Project-based learning. Promising practices for connecting high school to the real world*, University of South Florida, 1997; MARTÍ ARIAS, J. *Educación y Tecnologías*, Universidad de Cádiz, 2010.

⁴ ESTALAYO SANTAMARÍA, A., GORDILLO PAREJA, S., IGLESIAS ANGULO, A., LÓPEZ SÁENZ-LAGUNA, M. «La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)» en *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación*, editado por A. Pérez de Albéniz Iturriaga, E. Fonseca Pedrero y B. Lucas Molina, Editorial Universitas, 2021, pp. 5-8.

⁵ MARTÍN REBOLLO, L. «La enseñanza del Derecho mediante casos prácticos» en *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, 2017, núm. 36, pp. 21-40.

exposición magistral⁶. De hecho, esta idea de utilizar la lectura en el aprendizaje jurídico no es ajena a la disciplina del Derecho⁷; lo que ya ha sido tratado previamente⁸.

El aprendizaje mediante historias, denominado también *storytelling*, se fundamenta en dar sentido a la información cuando presentada en forma de relato⁹, también en espacios de educación superior como el universitario¹⁰. En Derecho mercantil, una historia bien elegida permite que los alumnos no solo aprendan conceptos básicos de la asignatura, sino que comprendan sus implicaciones humanas, éticas y económicas¹¹.

Además, el uso de la literatura en el aprendizaje educativo permite un aspecto relevante en el aprendizaje como es el entretenimiento y el ocio. Así, entra en juego la gamificación, pues la lectura permite de forma lúdica anticipar soluciones, resolver enigmas, debatir dilemas...¹² Esta metodología ha demostrado tener impactos positivos en la motivación y el aprendizaje del alumnado¹³, lo que supone, a su vez, una motivación extra para el docente, teniendo en cuenta que, cuanto más realizado se sienta el alumno así también lo hará el profesor.

Como lo explica LÓPEZ¹⁴ «Leer, por definición, implica visualizar un gran número de palabras, de tal manera que ayuda a ampliar vocabulario y mejorar la expresión. Si, en este caso el alumno, lee asiduamente, será más probable que memorice más palabras y que, posteriormente, las emplee, enriqueciendo su forma de expresarse y, por lo tanto, facilitando que pueda trasladar correctamente sus pensamientos por medio de estas».

Aunque el aula no se convierta en un juego formal, el uso de relatos que involucran desafíos y conflictos genera un efecto similar, incentivando la participación y el esfuerzo de los estudiantes¹⁵.

Finalmente, otro de los aspectos relevantes que se han tenido en cuenta para llevar a cabo esta metodología de aprendizaje en la asignatura de Derecho mercantil es que, ya desde las primeras semanas de curso, se han detectado deficiencias en el ámbito de la comprensión lectora, lo que no es un hecho ajeno en el acceso a programas

⁶ PÉREZ LUÑO, A. E. «La innovación docente en el Derecho: retos y oportunidades» en *Revista de Educación y Derecho*, 2015, núm. 12, pp. 1-15.

⁷ ANZALONE, A., SÁNCHEZ HIDALGO, A. J. «Las lecturas programadas en Filosofía del Derecho: talleres de lectura como innovación docente» en *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas*, coordinado por Roser Casanova Martí y Cristina Villó Travé, 2017, pp. 129-144. ISBN 978-84-15663-76-8.

⁸ SÁEZ ÁLVAREZ, P. «Casos prácticos y mejoras en el aprendizaje universitario en la asignatura de derecho mercantil» en *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr: La excelencia jurídica florece en las aulas*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, pp. 125-130.

⁹ HAVEN, K. *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story*, Libraries Unlimited, Westport, 2007.

¹⁰ McDRURY, J., ALTERIO, M. *Learning through Storytelling in Higher Education: Using Reflection and Experience to Improve Learning*, Kogan Page, Londres, 2003.

¹¹ OST, F. «El Derecho contado en relatos: un enfoque narrativo de la enseñanza jurídica» en *Revista de Derecho Privado*, 2018, núm. 42, pp. 95-120.

¹² DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., NACKE, L. «From game design elements to gamefulness: defining “gamification”» en *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, Association for Computing Machinery, Nueva York, 2011, pp. 9–15.

¹³ KAPP, K. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*, Pfeiffer, San Francisco, 2012.

¹⁴ LÓPEZ SUÁREZ, C. «La lectura como motor del aprendizaje en el grado en derecho» en *La innovación educativa en Derecho: un compromiso continuo con la docencia*, dirigido por P. Chaparro Matamoros, J. C. Pedrosa López y B. Andrés Segovia, Colex, 2024, pp. 97-108. ISBN 978-84-1194-750-3, p. 97.

¹⁵ FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. «La gamificación en la enseñanza universitaria del Derecho: análisis de experiencias» en *Revista de Docencia Universitaria*, 2021, vol. 19, núm. 1, pp. 45-62.

universitarios¹⁶. De este modo, la literatura puede convertirse en un instrumento de adquisición y de perfeccionamiento de la lengua¹⁷ que se ha vuelto necesario en estas nuevas generaciones que acceden al ámbito universitario.

3. Aplicación práctica: el caso de *El Intercambio* en Derecho mercantil

La materia de Derecho mercantil se imparte en un total de 15 créditos ECTS obligatorios para los estudiantes del grado en Derecho de la Universidad CEU Fernando III. Dividida en tres asignaturas – Estatuto Jurídico del Empresario, Derecho de Sociedades y Contratación Mercantil –, aborda las principales figuras y problemas jurídicos de los temas mercantiles. En el caso de la tercera asignatura, Contratación mercantil, se abordan materias como contratos, pero también títulos-valores, normativa y tratados internacionales y garantías comerciales. Es por ello por lo que este libro encaja con la asignatura impartida.

Dentro de sus 18 horas de trabajo práctico para grupos de unos 45 alumnos, el proyecto de aprendizaje basado en la narrativa, en concreto con el libro *El Intercambio*, de John Grisham, representa una herramienta innovadora para acercar estos contenidos a los estudiantes.

Descripción del caso

En la novela *El Intercambio*, de John Grisham, es la secuela de *El socio*, se presenta un caso complejo de fraude financiero y responsabilidad empresarial con implicaciones internacionales. El protagonista, Patrick Lanigan, un exabogado vuelve a verse arrastrado a un conflicto legal al verse involucrado en un caso de Derecho multidisciplinar y con tintes internacionales.

El fragmento seleccionado describe un complejo proyecto urbanístico internacional: Lannak, una empresa constructora turca, firma con el gobierno libio un contrato para construir un puente monumental en medio del desierto, sobre un río aún inexistente, por un valor inicial de ochocientos millones de dólares¹⁸. El contrato está marcado por sobrecostes, modificaciones unilaterales, ampliaciones no previstas, cambios en el diseño *a priori* no necesarios para la viabilidad del proyecto —como el paso de cuatro a ocho carriles exigido por el régimen libio—, retrasos e impagos.

La empresa, tras finalizar el proyecto, se enfrenta a un impago de cuatrocientos millones de dólares por parte del gobierno libio, que se niega a abonar los sobrecostes, alegando defectos, retrasos y fallos técnicos. El conflicto desemboca en un arbitraje internacional en Ginebra, donde el bufete del protagonista, Mitch, es contratado para representar a Lannak.

¹⁶ CALDERÓN IBÁÑEZ, A., QUIJANO PEÑUELA, J. «Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios» en *Jurídicas*, 2010, vol. 7, núm. 2, pp. 123-151. ISSN-e 1794-2918, p. 126; LÓPEZ SUÁREZ, C. «La lectura como motor del aprendizaje en el grado en derecho» en *La innovación educativa en Derecho: un compromiso continuo con la docencia*, dirigido por P. Chaparro Matamoros, J. C. Pedrosa López y B. Andrés Segovia, Colex, 2024, pp. 97-108. ISBN 978-84-1194-750-3, p. 97.

¹⁷ SOTO, A. B. «Animación a la lectura en el EEES: BookTube como herramienta pedagógica en el aula de FLE» en *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas: innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho*, coordinado por María Valero Redondo, María Tabuenca Bengoa y Cecilio Molina Hernández, Árbol Académico, 2022, pp. 460-475. ISBN 978-84-1122-491-8, p. 461.

¹⁸ GRISHAM, J. *El Intercambio*, Penguin, 2024, fragmentos analizados en pp. 65-70.

Elementos clave del supuesto

Los elementos clave que se pueden trabajar en clase, apoyados en pasajes concretos del libro, son:

- Responsabilidad empresarial y aspectos fraudulentos: Patrick Lanigan, pese a haber intentado dejar atrás su pasado, lo cual es argumento de la primera novela, se enfrenta a las consecuencias legales y reputacionales de sus actos previos. En relación con el caso, se analiza el marco normativo del Derecho mercantil y del Derecho penal-económico, así como el impacto de las decisiones individuales en la continuidad y viabilidad de las empresas.
- Contratos internacionales y comercio global: En las páginas 65-70, se aportan detalles sobre la empresa constructora Lannak, que asume el diseño y la realización de un puente monumental en Libia bajo condiciones cambiantes, donde «el régimen libio duplicó las especificaciones del puente y exigió ocho carriles en vez de cuatro»¹⁹. Este cambio unilateral refleja los retos de la contratación, incluyendo el manejo de sobrecostes, la renegociación de cláusulas (*rebus sic stantibus*) contractuales y el equilibrio de poder entre las partes. Todo ello sumado a la perspectiva internacional, aspecto destacado a continuación.
- Contrato de obras de carácter internacional: El contrato firmado por Lannak implica riesgos considerables, como las modificaciones no previstas ya señaladas, retrasos forzados y posibles incumplimientos. Todo ello sumado a los aspectos de carácter político internacional que puede suponer el añadido del régimen libio que se remonta a años anteriores. El caso ofrece un excelente ejemplo para trabajar las cláusulas de modificación, penalizaciones y garantías, así como la gestión de riesgos contractuales en proyectos de gran escala.
- Blanqueo de capitales y normativa internacional: La novela introduce tramas paralelas vinculadas al lavado de dinero y a los flujos financieros ilícitos, que exigen a los abogados comprender y aplicar marcos normativos internacionales, reforzando así la formación en *compliance* y prevención del blanqueo.
- Ética profesional en la abogacía: Mitch, el abogado protagonista, se enfrenta a dilemas morales cuando acepta representar a clientes cuestionables, preguntándose si su papel es solo ganar casos o también velar por principios éticos. Como se lee en el texto, «No era solo una cuestión de dinero; era una cuestión de reputación en el mercado global»²⁰, lo que abre el debate sobre los límites del ejercicio profesional y la responsabilidad social del abogado. Si bien es cierto que esta actividad está planteada en el grado en Derecho, donde se dispone de más tiempo para implementar proyectos de innovación docente, aproximadamente la mitad del estudiantado del grado considera como primera opción laboral la de la Abogacía.
- Resolución de conflictos y arbitraje internacional: La novela describe cómo el bufete decide acudir al arbitraje en Ginebra porque «los tribunales libios jamás darían la razón a una empresa extranjera»²¹. Este pasaje permite a los estudiantes explorar los mecanismos de resolución extrajudicial, la elección del foro competente y las cláusulas arbitrales en contratos internacionales.

Al integrar estos elementos, el caso no solo sirve para reforzar conocimientos técnicos, sino que también genera un espacio de reflexión crítica sobre los desafíos éticos, financieros y estratégicos del Derecho mercantil actual.

¹⁹ *Ibid.*, p. 66.

²⁰ *Ibid.*, p. 70.

²¹ *Ibid.*, p. 68.

Conexión con los contenidos de la asignatura

Este caso permite trabajar aspectos clave del programa. En primer lugar, sobre la contratación internacional (tema 6 de los contenidos de la asignatura) y los retos que plantea la ejecución transnacional de contratos complejos. Este caso ofrece una base excelente para analizar los desafíos que plantea la ejecución de contratos complejos entre partes de distintos países, especialmente en sectores como la obra pública o servicios técnicos especializados, lo que es bastante frecuente en la práctica mercantilista. En este sentido, se pueden abordar algunos temas como las diferentes normativas entre países, conformando un apunte heterogéneo del caso y dando la oportunidad de profundizar sobre las organizaciones e intentos de armonizar la normativa internacional (como, por ejemplo, a partir de órganos como UNCITRAL o UNIDROIT). Igualmente, se plantea la necesidad de armonizar cláusulas contractuales con estándares internacionales (como los de la FIDIC, por ejemplo). Finalmente, en este aspecto se pueden tratar algunas de las dificultades de la ejecución contractual, como la gestión de los plazos, el cumplimiento de los contratos y la responsabilidad por incumplimiento.

En segundo lugar, se estudiarán los contratos de obras internacionales (tema 7), con sus cláusulas de modificación, riesgo y sobrecostos. Si bien los contratos de obra pública suelen estudiarse desde la perspectiva del Derecho administrativo, hemos defendido anteriormente la necesidad de estudiarlos desde la perspectiva mercantilista, por ser, en su mayoría, realizado por empresas²². Así, el caso permite estudiar aspectos como las cláusulas de modificación y su adaptabilidad del contrato ante imprevistos; el análisis de los riesgos y su influencia en los contratos (fuerza mayor, cambios regulatorios, etc.); igualmente, evaluar cómo se distribuyen las obligaciones contractuales, sobre todo entre los distintos roles de sujetos contractuales.

En tercer lugar, se analizarían las garantías, avales y reclamaciones en grandes proyectos (tema 10), pues en proyectos internacionales, más aún si son a gran escala, es habitual exigir: garantías de cumplimiento contractual, avales bancarios, así como diseñar mecanismos de reclamación por defectos, incumplimientos o daños derivados. El caso permite trabajar cómo estas herramientas mitigan el riesgo contractual y cómo se ejecutan ante tribunales o instancias arbitrales.

En cuarto lugar, se analizarían las soluciones extrajudiciales de conflictos, en particular el arbitraje internacional (tema 6). Este caso nos permite ahondar en clase en las ventajas del arbitraje (neutralidad, rapidez, especialización técnica), especialmente estudiado en el ámbito mercantil; en las reglas aplicables en este sector, como el Reglamento CCI y las leyes modelo de UNCITRAL; y en la ejecución de los laudos arbitrales en distintas jurisdicciones a través del estudio de la Convenio sobre reconocimiento y ejecución de sentencias arbitrales extranjeras, hecho en Nueva York el 10 de junio de 1958.

Además de lo previsto en relación con la asignatura, es igualmente destacable la relación de este proyecto de innovación docente con los resultados de aprendizaje esperados para con los alumnos. En la Memoria Verifica del Grado en Derecho se exponen dos resultados de aprendizaje (RA en adelante) en relación con esta asignatura. En primer lugar, el RA11 que expone lo siguiente «reconocer los principios de gestión y administración de una empresa en términos de tiempo, motivación, comportamiento y realización de cambios para adaptarse al entorno empresarial». En segundo lugar, el RA17, sobre «Manejar el conjunto de normas jurídico-privadas que regulan la actividad empresarial y las relaciones mercantiles».

²² SÁEZ ÁLVAREZ, P. «La Digitalización de los Contratos en el Comercio Electrónico: el A-Contract» en *[obra colectiva pendiente de publicación]*, 2026.

En relación con el primero, este proyecto de innovación sobre este caso jurídico literario permite ver cómo una empresa contratista gestiona los tiempos y recursos en un contrato internacional de obra compleja. Igualmente, ayuda a los alumnos a evaluar el impacto de un entorno cambiante en un ámbito contractual, como son en este supuesto una crisis, la inflación y los problemas logísticos, que obligan a las partes a reformular estrategias operativas o contractuales. Igualmente, los ayudan a valorar la necesidad de motivar y coordinar equipos en un entorno intercultural y multinacional, con riesgos legales, financieros y reputacionales.

Respecto al segundo, el RA17, con este proyecto se trabajan aspectos como el estudio de la regulación de la actividad empresarial transnacional desde una perspectiva contractual, financiera y de *compliance*. Al mismo tiempo, se analiza el marco legal de contratación mercantil internacional en todos los ámbitos anteriormente expuestos (garantías, incumplimiento, indemnizaciones, arbitraje...). Por último, se estudian relaciones mercantiles complejas, con partes estructuradas (contratistas, subcontratistas, gobiernos...) reguladas por normas jurídico-privadas internacionales.

Actividades prácticas diseñadas

Este diseño puede desarrollarse a lo largo de varias sesiones, encajando en las 18 horas de prácticas previstas para el curso. Lo ideal para los estudiantes sería leer la obra entera, pero debido a los inconvenientes que eso supone durante el curso, se propone el estudio de un fragmento escogido de la obra *El Intercambio* que reúne elementos clave para trabajar problemas jurídicos reales. Este tipo de lectura permite que los estudiantes se enfrenten a un contexto narrativo que humaniza y da vida a conceptos que de otro modo podrían percibirse como abstractos o puramente técnicos²³.

Esta aplicación práctica de nuestra propuesta exige que los alumnos se dividan por grupos pequeños (aproximadamente 4-5 estudiantes, dependiendo del tamaño del grupo).

Para la realización de la actividad, se proponen cinco bloques de trabajo práctico:

1. Análisis jurídico del contrato: identificar las cláusulas críticas, las obligaciones principales y accesorias, y los puntos conflictivos. Con ello podrían elaborar un dictamen jurídico, que busque identificar los problemas principales del caso y lo que sucede: los hechos.

2. Simulación de arbitraje: repartir roles entre estudiantes (abogados, árbitros, partes) para reproducir la audiencia en Ginebra.

3. Debate crítico: discutir los errores de gestión empresarial y los riesgos asumidos por las partes, fomentando el pensamiento crítico en el estudiantado.

4. Investigación documental: consultar bases de datos legales y doctrinales para encontrar precedentes y reforzar los argumentos²⁴.

El uso de este caso, aunque literario, permite trasladar la teoría a una situación práctica compleja, lo que incrementa la motivación y el aprendizaje significativo. Además, fortalece competencias transversales como el trabajo en equipo, la argumentación jurídica, la investigación autónoma y la capacidad de resolución de conflictos²⁵.

Para facilitar este trabajo, también se proponen por parte del docente una serie de preguntas guía como las siguientes:

²³ McDRURY, J., ALTERIO, M. *Learning through Storytelling in Higher Education: Using Reflection and Experience to Improve Learning*, Kogan Page, Londres, 2003.

²⁴ OST, F. «El Derecho contado en relatos: un enfoque narrativo de la enseñanza jurídica» en *Revista de Derecho Privado*, 2018, núm. 42, pp. 95-120.

²⁵ PÉREZ LUÑO, A. E. «La innovación docente en el Derecho: retos y oportunidades» en *Revista de Educación y Derecho*, 2015, núm. 12, pp. 1-15.

- ¿Qué tipo de contrato subyace en el caso Lannak-Libia? ¿Qué cláusulas principales lo rigen?
- ¿Ante qué tipo de contrato estamos? ¿Qué riesgos asumieron las partes o cuál es su régimen de responsabilidades?
- ¿Qué mecanismos de resolución de conflictos se han activado y cuál es el foro competente?
- ¿Qué consecuencias económicas tiene el incumplimiento del contrato para las partes?
- ¿Qué estrategias jurídicas puede adoptar el bufete para maximizar sus probabilidades de éxito en el arbitraje?

Estas preguntas guían la lectura activa, conectando el relato con los conocimientos teóricos y fomentando el análisis crítico²⁶. Igualmente, durante la realización de la actividad se plantea realizar un debate guiado por el docente, que busque discutir las implicaciones éticas del caso, especialmente el papel de los abogados frente a clientes con posibles responsabilidades cuestionables.

Evaluación y retroalimentación

La evaluación combina criterios cuantitativos y cualitativos, lo cual se puede resumir en la siguiente tabla:

<i>Método de evaluación</i>	<i>Porcentaje de la nota</i>
<i>Participación en debates y simulaciones</i>	20%
<i>Calidad del informe jurídico</i>	30%
<i>Rigor en la investigación documental</i>	20%
<i>Habilidades argumentativas y de comunicación oral</i>	30%

Se incluye una sesión final de retroalimentación, donde el docente comente los puntos fuertes y débiles del trabajo de cada grupo, reforzando así el aprendizaje y la mejora continua²⁷.

4. Resultados

El uso de lecturas narrativas como la de *El Intercambio* en la docencia del Derecho mercantil demuestra cómo la innovación docente no requiere necesariamente de tecnologías complejas ni de recursos extraordinarios: basta con diseñar actividades bien estructuradas que conecten los contenidos teóricos con situaciones que, aun no siendo realistas, sean emocionalmente atractivas y jurídicamente desafiantes y plausibles. Este enfoque refuerza la idea de que el aprendizaje significativo no se produce únicamente cuando el estudiante memoriza normas o repite conceptos, sino cuando es capaz de transferirlos a contextos nuevos, interpretarlos críticamente y aplicarlos con autonomía²⁸.

²⁶ MARTÍN REBOLLO, L. «La enseñanza del Derecho mediante casos prácticos» en *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, 2017, núm. 36, pp. 21-40.

²⁷ PÉREZ LUÑO, A. E. «La innovación docente en el Derecho: retos y oportunidades» en *Revista de Educación y Derecho*, 2015, núm. 12, pp. 1-15.

²⁸ BONWELL, C. C., EISON, J. A. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report, Washington D.C., 1991.

Entre los desafíos a considerar destaca el tiempo: integrar una narrativa compleja requiere planificar cuidadosamente para no desbordar las horas prácticas previstas. También es necesario seleccionar bien las lecturas, de manera que sean pertinentes y accesibles para el nivel de los estudiantes²⁹. Otro reto es la heterogeneidad del grupo: mientras algunos estudiantes pueden entusiasmarse con el enfoque narrativo, otros pueden mostrar resistencias, considerando que se aparta de la enseñanza «tradicional». Por ello, es fundamental explicar claramente los objetivos pedagógicos de la actividad y conectar explícitamente la lectura con los resultados de aprendizaje esperados³⁰.

Las oportunidades, sin embargo, son significativas: este tipo de innovación permite que los estudiantes desarrollen competencias transversales —análisis crítico, comunicación oral, trabajo en equipo, investigación autónoma— mientras consolidan sus conocimientos jurídicos. Además, contribuye a crear un aula más participativa y motivadora, donde el aprendizaje se percibe como algo vivo, dinámico y conectado con la práctica profesional³¹.

Beneficios a futuro

La incorporación de *El Intercambio* —ya sea como obra literaria, guion dramatizado o caso narrativo complejo— en la enseñanza del Derecho Mercantil no solo potencia el aprendizaje inmediato, sino que abre líneas de desarrollo académico y pedagógico con impacto a medio y largo plazo.

De un lado, permite la aplicación práctica de conceptos teóricos. Uno de los mayores retos en la enseñanza del Derecho mercantil (y, probablemente, de cualquier rama del Derecho) es lograr que el alumnado comprenda cómo se aplican los conceptos jurídicos en contextos reales y multidimensionales. *El Intercambio* ofrece un entorno narrativo complejo donde convergen contratos mercantiles internacionales, riesgos comerciales y financieros, aspectos de responsabilidad empresarial y conflictos contractuales transnacionales, entre otros. Este enfoque permite a los estudiantes poner en práctica los principios teóricos estudiados en clase, enfrentándose a dilemas similares a los que encontrarán en su vida profesional con un punto de entretenimiento extra: interpretación contractual, resolución de controversias, impacto económico de decisiones jurídicas, etc.

Igualmente, supone un aspecto positivo para el desarrollo del pensamiento crítico y jurídico. El uso de un caso literario como *El Intercambio* favorece un aprendizaje más profundo al requerir que el alumnado que analice los hechos de un caso en un contexto complejo, que formule argumentos jurídicos coherentes basados en la normativa y la jurisprudencia; y que evalúe, como punto extra, éticamente las decisiones empresariales, integrando aspectos como la buena fe, el interés general y la justicia contractual. Este proceso fortalece la formación integral del jurista, no solo como técnico, sino como profesional capaz de razonar con criterio, interpretar desde la complejidad y actuar con responsabilidad, lo cual se persigue desde el grupo de universidades CEU.

Finalmente, se pretende que, al emplear material narrativo en el aula, se incremente el interés y la participación de los estudiantes. A diferencia de los casos jurídicos reales, que pueden percibirse como excesivamente técnicos o más tediosos, la estructura de *El Intercambio*, al ser una novela, introduce elementos emocionales, estratégicos y humanos, lo que puede despertar la curiosidad sobre las consecuencias legales, económicas y sociales de las decisiones.

²⁹ HAVEN, K. *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story*, Libraries Unlimited, Westport, 2007.

³⁰ PÉREZ LUÑO, A. E. «La innovación docente en el Derecho: retos y oportunidades» en *Revista de Educación y Derecho*, 2015, núm. 12, pp. 1-15.

³¹ McDRURY, J., ALTERIO, M. *Learning through Storytelling in Higher Education: Using Reflection and Experience to Improve Learning*, Kogan Page, Londres, 2003.

5. Conclusiones

La incorporación de lecturas narrativas en la enseñanza del Derecho mercantil, a través de un caso literario como *El Intercambio*, representa un proyecto de innovación docente significativo, que responde a la necesidad de fomentar un aprendizaje activo, crítico y relevante en los estudiantes. Esta metodología contribuye a desplazar al alumnado de un rol pasivo a uno en el que construyen su propio conocimiento mediante la lectura, el análisis, la discusión en el aula y fuera de ella y la resolución práctica de problemas jurídicos complejos.

El uso de un relato narrativo con elementos atractivos y multidimensionales permite que los estudiantes conecten la teoría con situaciones prácticas, facilitando la comprensión de conceptos técnicos y normativos en un contexto interdisciplinar, que abarca desde la contratación internacional hasta la ética profesional y la resolución extrajudicial de conflictos. Además, el enfoque basado en problemas, complementado con simulaciones y debates, fortalece competencias transversales esenciales para la formación jurídica, como el trabajo en equipo, la argumentación y la investigación autónoma.

Si bien la implementación de esta metodología requiere una planificación cuidadosa para integrar las actividades dentro de las horas prácticas disponibles y para atender la diversidad de motivaciones entre el alumnado, los beneficios son evidentes: una mayor motivación, participación y desarrollo de pensamiento crítico y jurídico, así como una formación integral que prepara a los futuros profesionales para enfrentar retos reales en su ejercicio profesional.

Finalmente, la experiencia con *El Intercambio* abre un camino prometedor para futuras innovaciones docentes que no dependan exclusivamente de recursos tecnológicos complejos, sino que apuesten por materiales que entretengan el aprendizaje y generen un ambiente educativo dinámico, atractivo y alineado con las competencias exigidas. De este modo, la narrativa literaria se consolida como un recurso valioso para mejorar la calidad y la relevancia del aprendizaje en el Derecho mercantil y, potencialmente, en otras áreas del Derecho.

En definitiva, integrar lecturas narrativas en la docencia universitaria no solo enriquece el aprendizaje del Derecho Mercantil, sino que también ofrece a los docentes una herramienta poderosa para cultivar en sus estudiantes la pasión por el derecho, el rigor analítico y la capacidad de enfrentar problemas complejos en un mundo globalizado y cambiante.

Bibliografía

- ANZALONE, A., SÁNCHEZ HIDALGO, A. J. «Las lecturas programadas en Filosofía del Derecho: talleres de lectura como innovación docente» en *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas*, coordinado por Roser Casanova Martí y Cristina Villó Travé, Árbol Académico, 2017, pp. 129-144. ISBN 978-84-15663-76-8.
- BARROWS, H. S., TAMBLYN, R. M. *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*, Springer, Nueva York, 1980.
- BONWELL, C. C., EISON, J. A. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report, Washington D.C., 1991.
- CALDERÓN IBÁÑEZ, A., QUIJANO PEÑUELA, J. «Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios» en *Jurídicas*, 2010, vol. 7, núm. 2, pp. 123-151. ISSN-e 1794-2918.
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., NACKE, L. «From game design elements to gamefulness: defining “gamification”» en *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, ACM, Nueva York, 2011, pp. 9-15.

- ESTALAYO SANTAMARÍA, A., GORDILLO PAREJA, S., IGLESIAS ANGULO, A., LÓPEZ SÁENZ-LAGUNA, M. «La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)» en *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación*, eds. A. Pérez de Albéniz Iturriaga, E. Fonseca Pedrero y B. Lucas Molina, Editorial Universitas, 2021, pp. 5-8.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. «La gamificación en la enseñanza universitaria del Derecho: análisis de experiencias» en *Revista de Docencia Universitaria*, 2021, vol. 19, núm. 1, pp. 45-62.
- GRISHAM, J. *El Intercambio*, Penguin, 2024.
- HARWELL, S. *Project-based learning. Promising practices for connecting high school to the real world*, University of South Florida, 1997.
- HAVEN, K. *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story*, Libraries Unlimited, Westport, 2007.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, G. J., DÍAZ MORENO, A. *Lecciones de Derecho Mercantil*, Tecnos, última edición.
- KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, Pfeiffer, San Francisco, 2012.
- LÓPEZ SUÁREZ, C. «La lectura como motor del aprendizaje en el grado en derecho» en *La innovación educativa en Derecho: un compromiso continuo con la docencia*, dirs. P. Chaparro Matamoras, J. C. Pedrosa López y B. Andrés Segovia, Colex, 2024, pp. 97-108. ISBN 978-84-1194-750-3.
- MARTÍ ARIAS, J. *Educación y Tecnologías*, Universidad de Cádiz, 2010.
- MARTÍN REBOLLO, L. «La enseñanza del Derecho mediante casos prácticos» en *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, 2017, núm. 36, pp. 21-40.
- NARVÁEZ GÓMEZ, F. J., MONTES MIRANDA, A., ARBELÁEZ, D. «El texto interactivo como herramienta didáctica para favorecer la comprensión lectora en el contexto de las inteligencias múltiples» en *Academia & Derecho*, 2023, vol. 15, núm. 26. ISSN 2215-8944, ISSN-e 2539-4983.
- McDRURY, J., ALTERIO, M. *Learning through Storytelling in Higher Education: Using Reflection and Experience to Improve Learning*, Kogan Page, Londres, 2003.
- OST, F. «El Derecho contado en relatos: un enfoque narrativo de la enseñanza jurídica» en *Revista de Derecho Privado*, 2018, núm. 42, pp. 95-120.
- PÉREZ LUÑO, A. E. «La innovación docente en el Derecho: retos y oportunidades» en *Revista de Educación y Derecho*, 2015, núm. 12, pp. 1-15.
- PRINCE, M. «Does Active Learning Work? A Review of the Research» en *Journal of Engineering Education*, 2004, vol. 93, núm. 3, pp. 223-231.
- SÁEZ ÁLVAREZ, P. «Casos prácticos y mejoras en el aprendizaje universitario en la asignatura de derecho mercantil» en *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr: La excelencia jurídica florece en las aulas*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, pp. 125-130.
- SÁEZ ÁLVAREZ, P. «La Digitalización de los Contratos en el Comercio Electrónico: el A-Contract» en *[obra colectiva pendiente de publicación]*, Atelier, 2026.
- SEGOVIA, B. A. «La literatura en el aula: El fenómeno BookTuber» en *Revista Docencia y Derecho*, 2021, núm. 17, pp. 132-147.
- SOTO, A. B. «Animación a la lectura en el EEES: BookTube como herramienta pedagógica en el aula de FLE» en *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas: innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho*, coordinado por María Valero Redondo, María Tabuenca Bengoa y Cecilio Molina Hernández, 2022, pp. 460-475. ISBN 978-84-1122-491-8.

Anexo: Rúbrica para la evaluación

<i>Criterio</i>	<i>Excelente (4)</i>	<i>Bueno (3)</i>	<i>Suficiente (2)</i>	<i>Insuficiente (1)</i>
<i>Análisis jurídico</i>	Identifica y argumenta correctamente todos los problemas jurídicos relevantes, usando normas precisas.	Identifica la mayoría de los problemas jurídicos con argumentación sólida.	Identifica algunos problemas jurídicos, pero con argumentación parcial.	Identificación pobre, argumentación incorrecta o ausente.
<i>Rigor en la investigación</i>	Usa fuentes jurídicas variadas (leyes, doctrina, jurisprudencia) de forma crítica y bien integrada.	Usa varias fuentes jurídicas pertinentes, aunque con integración parcial.	Usa pocas fuentes o poco pertinentes, con integración superficial.	Usa mínimas fuentes, poco pertinentes o no las integra correctamente
<i>Calidad del informe escrito</i>	Presenta un informe claro, estructurado, preciso y sin errores formales.	Presenta un informe bien estructurado, aunque con algunos fallos menores.	Informe con problemas de estructura, claridad o precisión.	Informe desorganizado, confuso y lleno de errores.
<i>Participación en simulaciones y debates</i>	Participa activamente, aporta ideas relevantes y colabora en el equipo.	Participa con frecuencia y colabora en general con el equipo.	Participa de forma irregular o con aportaciones poco relevantes.	Apenas participa o no colabora en el equipo.
<i>Argumentación oral</i>	Expone ideas con seguridad, claridad y coherencia; responde preguntas con solvencia.	Expone ideas de forma clara, aunque con alguna inseguridad o imprecisión.	Expone ideas con dificultades de coherencia o seguridad.	Tiene graves problemas para exponer ideas o no responde preguntas.

Total: 20 puntos.

Se pueden establecer ponderaciones específicas para cada criterio según los objetivos principales del curso.

ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA DEL DERECHO A TRAVÉS DE DILEMAS MORALES

Dña. Ana STRINEKA BANDE¹

Investigadora Predoctoral

Universidad de Valencia

1. Introducción

El objetivo de esta comunicación es introducir una experiencia docente que se desarrolló en el marco de la explicación de cuestiones de fundamentación de la asignatura Derechos Humanos del grado en Derecho de la Universitat de València. Dicha experiencia consistió en hacer uso del método socrático, presentando diversos dilemas morales, para explicar la cuestión de fundamentación de los derechos, y concretamente la fundamentación de los derechos más extendida a nivel de filosofía política y jurídica, la dignidad humana. El objetivo era incitar a los estudiantes a sentirse aleccionados frente a los presupuestos que se iban formulando y que llevan en último término a la idea de la inexistencia de una solución fácil o única a los problemas jurídicos. Es un método que permite que articulen y desarrollen posiciones que hasta el momento representaban únicamente intuiciones², aumentando su atracción y receptividad a un tema complejo.

El método socrático sirve a los estudiantes para responder activamente a las preguntas que se van formulando, con un elemento de sorpresa³. La filosofía, la actividad del pensamiento, inquieta; como indica Serna, exige contemplación, perplejidad, siendo el pensamiento reflexivo el que precisamente luego “suele” desembocar en pensamiento crítico⁴. Los objetivos perseguidos: que la persona salga del marco del “lo que hay”, la razón instrumental imperante en determinados sectores político-ideológicos para determinar el sentido último de lo que se le presenta delante⁵. El interrogante por las causas es precisamente el objeto de la fundamentación en relación con los derechos, en la medida en que se pueda profundizar en éstas, el sentido de nuestro razonamiento mejorará exponencialmente. Este es uno de los principales objetivos del método socrático, como señala Nussbaum, entender que la exigencia de razones coherentes, bien fundamentadas en el marco de una argumentación tiene un peso fuerte en la decisión final de la persona⁶.

Como indica McIntyre, solo en confrontación entre una teoría moral abstracta y los hechos de la experiencia moral podemos encontrar razones adecuadas para revisar nuestra

¹ Departamento de Filosofía del Derecho y Política de la Universitat de València

Investigadora predoctoral con contrato del programa para la promoción de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en la Comunidad Valencia cofinanciado por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+), referencia de la ayuda CIACIF/2023/267.

² GARRET, E., «Becoming lawyers: the role of the socratic method in modern law schools», Green Bag, 1998, (reseña de *Becoming Gentlemen: women, law school, and institutional change* de Guinier), p. 201.

³ Ibid. p. 202.

⁴ SERNA, P., «Política posmoderna y crisis de la razón jurídica», Anuario da Facultade de Dereito da Universidade Da Coruña, 2009, no. 13, p. 1082.

⁵ Ibid.

⁶ NUSSBAUM, M., *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, 1 ed., Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, 1997, p. 25.

caracterización de los hechos que configuran nuestra experiencia moral.⁷ Para Nussbaum, uno de los desafíos que se le pueden presentar al joven jurista es la idea de cómo elementos que se presentan como normativos en su educación, como inamovibles, fijos, realmente no lo son⁸. A pesar de que la autora hace referencia al bajo nivel de los juristas que realizan tratamiento de cuestiones filosóficas⁹, lo cierto es que el ámbito del deber ser, cuestiones relativas a la normatividad de los presupuestos jurídicos, son cuestiones filosóficas referenciales para el estudiante del de derecho, cuestiones que afectan de forma directa al sentido mismo de lo que está estudiando.

El reto de esta clase era que los estudiantes entendiesen la referencia a la exigibilidad al tratar las diferentes demandas de derechos. Esto es, y más allá de la retórica o la fuerza argumentativa, que sacasen por sí mismos la referencia a la naturaleza humana como espejo ante el que se deben mirar los derechos y encontrasen en la dignidad de la persona su respaldo material. En efecto, el tema de la fundamentación suele abordarse, tras una referencia obligada a la Declaración Universal, como el acuerdo conseguido sin necesidad de ahondar en el fundamento, un cómo sin un por qué. Es precisamente este *cómo* el que se buscaba resaltar por medio de esta práctica. Las diversas opciones de fundamentación, las teorías de la agencia, del interés, procedimentalismo, convencionalismo, las posiciones naturalistas y la dignidad son explicadas desde la perspectiva conflictivista, de la no solución, lo cual genera que el estudiante permanezca con la duda sobre la opción elegida, sin resolver, hasta el siguiente dilema, también con solución abierta. Esto lo que permite es que la persona entienda la pervivencia de confrontación interna en asuntos clave tremendamente discutidos en la vida pública¹⁰, donde el lenguaje de derechos da lugar a argumentaciones contrapuestas. Estas argumentaciones contrapuestas llevan al entendimiento de la insuficiencia por parte del estudiante del lenguaje de derechos, que queda convertido muchas veces en mera retórica política, y a la necesidad de ir más allá de los mismos para poder encontrar una respuesta más allá del consenso o la imposición por fuerza de voluntad¹¹.

2. Objetivos perseguidos

El objetivo de esta práctica era principalmente que los estudiantes comprendieran la necesidad de hablar de fundamento cuando hablamos de derechos. Frente al ideal positivista, el derecho como la desteleologización de la realidad, y consecuentemente del pensamiento, reducida a lo medible, a lo observable¹², los dilemas morales representan para el estudiante un método de aprendizaje que rompe con la racionalidad instrumental y les lleva a tener que lidiar con situaciones que no tienen solución. En efecto y como señala Donagan, se presentan como situaciones en las que la persona, tomando en consideración los principios de la moralidad, se encuentra en una situación en la que está obligado tanto a realizar una acción de un tipo específico como a no realizarla¹³.

⁷ MACINTYRE, A., «Moral dilemmas», *Philosophy and phenomenological research*, 1990, vol. 50, p. 371.

⁸ NUSSBAUM, M., «The use and Abuse of Philosophy in Legal Education», *Stanford Law Review*, 1993, vol. 45, no. 6, p. 1638.

⁹ Ibid. p. 1644.

¹⁰ SANDEL, M., *Justicia. ¿hacemos lo que debemos?*, 1 ed., Debate, 2010, p. 29.

¹¹ SERNA, P., *Positivismo conceptual y fundamentación de los derechos humanos*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1990, p. 192.

¹² BALLESTEROS, J., *Sobre el sentido del derecho: introducción a la filosofía jurídica*, 1ed., Tecnos, 1986, pp. 19- 29.

¹³ DONAGAN, A., «Moral Dilemmas, Genuine and Spurious: A Comparative Anatomy» en H E Mason (ed.), *Moral Dilemmas and Moral Theory*, Oxford University Press, 1966, p. 13.

Este es el marco necesario para poder introducir la cuestión de la fundamentación a los alumnos. Los objetivos generales se formularían como el entendimiento de a) la distinción entre las posturas convencionalistas/procedimentales y naturalistas en relación con los mismos, esto es, por qué hay posturas que parten de una concepción política de la justicia y aquellas que por el contrario hacen alusión a algún elemento de la naturaleza humana y b) cuales son las implicaciones de hablar de normatividad en relación con los mismos, introduciendo la idea de derecho natural y los debates que perviven alrededor de su influencia sobre los derechos. Los contenidos específicos se formulan como los siguientes:

- Al hablar de dignidad se genera por parte del estudiante un enfrentamiento a la idea de bien y a la de valor, elementos abstractos en los que llegar a un entendimiento por parte del estudiante resulta especialmente complejo. El objetivo aquí representa en primer lugar introducir la noción de ser, de realidad perfectible y la teleología, de razón de perfección y de bienes humanos básicos¹⁴.

- Una vez introducida la idea de bien y en relación con la mencionada distinción entre posturas convencionalistas y naturalistas en relación con los derechos el objetivo se formularía de forma específica como la profundización con el estudiante de la distinción entre dignidad y libertad. Esto implica introducir brevemente la idea de justicia como equidad de Rawls y la actualización de la realización de la dignidad a través de los principios de justicia, la concepción política de la misma¹⁵.

- Otro de los objetivos perseguidos por medio de la práctica era el entendimiento por parte del estudiante de ciertos caracteres que se atribuyen a la dignidad de la persona como concepto, tales como su inviolabilidad, el carácter de inalienabilidad y la distinción respecto a la dignidad como representativa de la idea de lo sagrado, la idea de valor intrínseco. Dentro de los caracteres de la dignidad se hacía especialmente relevante también el entendimiento por parte del estudiante de la distinción entre dignidad ontológica y dignidad moral: la distinción entre los diferentes tipos de dignidad en la que profundiza el profesor Ballesteros¹⁶ y que resulta de especial interés para el tema tratado, ya que ayuda a agudizar la dimensión histórica del concepto de dignidad. Aquí y al hablar de dignidad moral se presenta como un punto importante para la formación del estudiante un conocimiento de la formula kantiana de no instrumentalización, específicamente las dos formulaciones del imperativo categórico y las bases de reconciliación empirismo-racionalismo que se encuentran detrás de la formulación desarrollada.

- La ponderación de bienes en conflicto que se puede observar en los diferentes dilemas limita la racionalidad y nos ponen frente a la inconmensurabilidad¹⁷. Ninguna de las opciones posibles ofrecidas al estudiante ofrece una solución clara y todas las opciones tienen una dimensión negativa. La dual naturaleza de la dignidad como regla o como principio supone en todo caso una incitación tanto al desarrollo de la vía intuitiva como al de la vía de la argumentación¹⁸, y sobre todo a la conjunción entre ambas.

¹⁴ HERVADA, J., *Lecciones propedéuticas de filosofía del derecho*, 1 ed., Universidad de Navarra, EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 1992, pp. 55-69.

¹⁵ RAWLS, J., *Theory of justice*, Oxford University Press, 2000, p. 513.

¹⁶ BALLESTEROS, J., «Los derechos universalismo siglo XXI: argumentos del iusnaturalismo clásico contra la antropología del capitalismo» en Domeñar las finanzas, cuidar la naturaleza, Tirant Humanidades, 2021, p. 28.

¹⁷ MACINTYRE, A., *Moral Dilemmas*, cit., p. 368.

¹⁸ ALEXY, R., «La dignidad humana y el juicio de proporcionalidad». Parlamento y constitución, Anuario, 2014, no. 16.

3. Puesta en práctica

La idea del uso de dilemas morales como fuente para explicar el tema propuesto se produce tomando como ejemplo el libro del profesor Michael Sandel titulado *Justicia*¹⁹. En este libro el autor toma diversos ejemplos de la práctica cotidiana que sirven como marco explicativo de las diferentes teorías de la justicia.

El desarrollo de la clase se produjo a través de tres dilemas, aunque admitiendo diversas variaciones dentro de la formulación de cada uno de ellos. El primer dilema presentado fue el dilema de los trenes, utilizado para explicar en términos generales la distinción entre moral categórica y moral consecuencialista, acciones consideradas malas en sí mismas, con independencia del resultado y aquellas que se abren a la ponderación de consecuencias.

El dilema de los trenes se presentó en dos variables: en la primera de las variables la persona se encuentra situada en la vía al lado de los trenes y debe tomar la decisión de accionar o no la palanca que se encuentra situada al lado de la vía. Si acciona dicha palanca, sacrifica a una persona y salva a cinco. En la segunda variable del dilema moral propuesto, la persona se encuentra situada en un puente que está situado por encima de las vías y debe decidir si tira a una persona que se encuentra arriba de las mismas sobre el tranvía. Estos casos, que revuelan alrededor del sacrificio de vidas humanas, suponen para el estudiante una confrontación directa a la idea de dignidad humana y sobre, todo, su fundamento. El estudiante se debe enfrentar, como muestra Sandel, a principios morales contradictorios. Los casos dilemáticos y ejemplos hipotéticos como indica el autor permiten que aislemos los principios morales en juego y examinemos su fuerza²⁰.

El estudiante se enfrenta a una situación de confusión ante la cual se ve obligado a salir, sintiendo, como señala Sandel, el impulso de la filosofía. Se produce un enfrentamiento entre sus principios y sus juicios morales, siendo la idea y vuelta de un terreno al otro, de las razones morales a la acción y la vuelta, el fundamento de la reflexión moral²¹. En este caso la dialéctica de los estudiantes resulta clara, la mayor parte hacen uso de argumentos consecuencialistas: el mayor bien para el mayor número. En la segunda de las opciones, el número de estudiantes que sugiere el sacrificio de la vida humana disminuye, el sacrificio de la vida humana en este caso ya no resulta tan claro como en el ejemplo anterior.

Posteriormente, se utilizan dos dilemas prácticos en los que ya aparece la dignidad como parte del cauce de la argumentación. El primero de los ejemplos es el del derribo del avión que se plantea en el marco del Tribunal Constitucional Alemán y que plantea la situación de hasta qué punto estaría permitido que el Estado derribe el avión sacrificando a las personas que se encuentran dentro de las torres²². En este caso los estudiantes difieren: hay conflicto entre los que apelan al derecho a la vida de las personas que se encuentran dentro del avión y quienes apelan por otra parte al derecho a la vida de las personas que se encuentran en las torres. En todo caso en este momento de la discusión también que no se violan únicamente sus derechos, sino también la dignidad de las personas que se encuentran en el avión.

El tercer dilema que se plantea es el relativo a la autonomía y autodeterminación de la persona, haciendo uso para ello del caso del lanzamiento de enanos²³. Este ejemplo

¹⁹ SANDEL, M., *Justicia. ¿hacemos lo que debemos?*, 1 ed., Debate, 2010.

²⁰ Ibid. p. 29.

²¹ Ibid.

²² BVERFG 1 BvR 357/05

²³ Manuel Wackenheim v France, Com. No. 854/1999, UN Doc. CCPR/C/75/D/854/1999

permite proporcionar la perspectiva del límite de la instrumentalización. Los estudiantes aquí de nuevo divergen esta vez en cuanto a los límites de la disponibilidad de la propia vida: se genera una suerte de tensión entre la dignidad de la persona y la dignidad de la humanidad. En relación con este dilema se presenta también el relativo a la compra o venta de órganos como posible elemento que instrumentaliza a la persona versus la muerte inminente de un ser cercano.

4. Retos

- Una de las críticas que se podría formular a los dilemas morales es precisamente su incapacidad práctica para servir de guía moral real al agente. Esto es: la dignidad no podría ejercer como guía decisional: la persona simplemente se ve confrontada a una serie de decisiones que no parecen llevar a ninguna opción correcta. No obstante, esto es precisamente lo que se busca al explicar el concepto de dignidad de esta forma. La idea de bien en su adscripción a la persona exige un equilibrio complejo. Mueve a la acción, pero a la vez exige un detenimiento para su comprensión. Además, otro reto importante consiste en explicar a los estudiantes la idea de absoluto moral en su adscripción a la dignidad: esto es, alegar que la dignidad fundamenta un deber incondicional de respeto absoluto. Que el estudiante entienda esta relación entre normas morales, deber de respeto y absolutización es un reto complejo. Exige remitirse a una explicación somera de los fundamentos de la ética kantiana y una reflexión de corte metafísico acerca de los trascendentales. Un reto importante representa introducir las píldoras teóricas a los estudiantes en el método adecuado, enriqueciendo el debate.

- Otro de los retos principales que engendra el método socrático es que el debate se acabe alejando hacia temas que no guardan una relación directa con los asuntos tratados. Esto sucede de forma especial en el tratamiento de la dignidad ontológica, cuando se comienza a hablar de comportamientos que suponen una instrumentalización de la persona y donde se desemboca en conflictos que mueven a teorías de justicia relacionadas con el liberalismo político, que mueven el foco de la conversación más allá de la fundamentación. Un reto importante en este momento de la discusión es que el docente sepa identificar que elementos de la discusión es relevante que permanezcan en la discusión y cuales no, redirigiendo el debate en todo caso a su influencia sobre la idea de valor humano.

- Por último, los estudiantes enfrentan una pregunta que se relaciona con la mencionada tensión entre las posturas procedimentales y naturalistas en relación con los derechos y que sería que entiendan la vinculación entre la fundamentación de los derechos y su protección efectiva. En efecto, el estudiante se ha enfrentado a los derechos humanos desde una perspectiva de protección institucional de los mismos y la articulación de esta vertiente más abstracta exige un esfuerzo extra debido a su distinción con respecto al marco teórico que ha estudiado hasta el momento.

5. Conclusión

Los dilemas morales suponen un reto para el estudiante de derecho. El principal objetivo perseguido por su uso es que el estudiante se sienta inquietado por cuestiones que afectan de forma radical al sentido de lo que se encuentra estudiando, los presupuestos ontológicos de los derechos y la normatividad de sus exigencias. Que el estudiante entienda la noción de causa y su influencia sobre el sentido general de los presupuestos filosóficos que informan el contenido de los derechos, o el porqué de la metafísica y su

relación con la moral son elementos importantes para la explicación. La experiencia se considera positiva porque son los mismos estudiantes los que han acabado formulando las cuestiones abiertas de fundamentación que les inquietan y que permanecen abiertas. Como fórmula final, simplemente añadir que es adecuado que los dilemas se encuentren pertinentemente seleccionados para poder dar salida a las diversas cuestiones que se van planteando. Debe lograrse un equilibrio entre el efecto de sorpresa que se debe conseguir con su formulación, por una parte, de falta de solución unívoca, y el cauce argumentativo con el que se tratará de argumentar la pertinencia del estudio de las diversas cuestiones de fundamentación involucradas.

6. Bibliografía

- ALEXY, R., «La dignidad humana y el juicio de proporcionalidad». Parlamento y constitución, Anuario, 2014, no. 16.
- BALLESTEROS, J., *Sobre el sentido del derecho: introducción a la filosofía jurídica*, 1ed., Tecnos, 1986.
- BALLESTEROS, J., «Los derechos universalismo siglo XXI: argumentos del iusnaturalismo clásico contra la antropología del capitalismo» en Domeñar las finanzas, cuidar la naturaleza, Tirant Humanidades, 2021.
- DONAGAN, A., «Moral Dilemmas, Genuine and Spurious: A Comparative Anatomy» en H E Mason (ed.), *Moral Dilemmas and Moral Theory*, Oxford University Press, 1966.
- GARRET, E., «Becoming lawyers: the role of the socratic method in modern law schools», Green Bag, 1998, (reseña de *Becoming Gentlemen: women, law school, and institutional change* de Guinier).
- HERVADA, J., *Lecciones propedéuticas de filosofía del derecho*, 1 ed., Universidad de Navarra, EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 1992.
- MACINTYRE, A., «Moral dilemmas», *Philosophy and phenomenological research*, 1990, vol. 50, p. 371.
- NUSSBAUM, M., «The use and Abuse of Philosophy in Legal Education», Stanford Law Review, 1993, vol. 45, no. 6.
- NUSSBAUM, M., *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, 1 ed., Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, 1997.
- RAWLS, J., *Theory of justice*, Oxford University Press, 2000.
- SANDEL, M., *Justicia. ¿hacemos lo que debemos?*, 1 ed., Debate, 2010.
- SERNA, P., «Política posmoderna y crisis de la razón jurídica», Anuario da Facultade de Dereito da Universidade Da Coruña, 2009, no. 13.
- SERNA, P., *Positivismo conceptual y fundamentación de los derechos humanos*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1990.

EL USO DE IA POR PARTE DEL ALUMNADO EN LA ELABORACIÓN DE SUPUESTOS PRÁCTICOS: POTENCIALIDADES Y CAUTELAS

Dña. Pilar TALAVERA CORDERO
Personal Investigador en Formación (FPU)
Universidad de Salamanca

1. Contexto al que responde la experiencia

La Inteligencia Artificial (IA) está revolucionando el mundo tal como lo conocemos. Afirmar la COMISIÓN EUROPEA que «las tecnologías son ahora esenciales para trabajar, aprender, entretenerse, socializar, comprar y acceder a todo tipo de cosas, desde los servicios sanitarios hasta la cultura»¹. El ámbito universitario está llamado a cambiar radicalmente para adaptarse a las nuevas formas de aprendizaje del alumnado, pero también a las nuevas necesidades del mundo laboral. Herramientas como ChatGPT (y tantas otras) ofrecen posibilidades innovadoras que tienen el potencial de transformar la manera en que enseñamos y aprendemos². Éstas han permeado rápidamente entre el alumnado, poniendo en una situación compleja a los docentes.

Por un lado, existe una preocupación creciente entre los docentes³, que pueden sentir una pérdida de eficacia en metodologías que antes se habían mostrado exitosas, lo que puede llevar a una desmotivación a la hora de implementar actividades complementarias a la clásica evaluación memorística a través de un examen final. Esta preocupación está fundada ya que, en muchas ocasiones, el estudiantado utiliza las herramientas de IA para elaborar las tareas íntegramente, es decir, sustituyendo su razonamiento, sin su supervisión y sin un aporte por su parte. Por otro lado, el transcurso de la historia evidencia que no es conveniente resistirse a los cambios, sin embargo, esto no significa que nuestro posicionamiento deba ser acrítico. Debemos incorporar estas tecnologías sí, pero debemos hacerlo adecuadamente. Al igual que recurrimos a la calculadora, con la seguridad de que sabríamos hacer esa tarea sin ella, pero que nos llevaría más tiempo o hacemos consultas en Google, en lugar de recurrir a un libro físico.

En línea con esto, la actitud ante la IA no puede ser obviar el problema o eliminar evaluaciones de naturaleza práctica de la asignatura. Esto último, podría hacernos dar pasos hacia atrás en la transformación paulatina del sistema universitario, en la que se han ido incluyendo actividades de tipo práctico como complemento a las clásicas sesiones magistrales y el estudio de manuales⁴. Es de vital importancia seguir avanzando en esta

¹ Vid. COMISIÓN EUROPEA, *Brújula Digital 2030: el enfoque de Europa para el Decenio Digital*, Bruselas, 2021, p. 1 [COM(2021) 118 final]

² Sobre las potencialidades de ChatGPT, vid. GARCÍA ULL, F.J. «ChatGPT y análisis de datos en internet» en JIMÉNEZ GARCÍA, E. y VELASCO QUINTANA, P.J. *Construyendo el futuro de la educación superior en la era digital*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 393-405.

³ AAVV, «Desarrollo de una herramienta basada en IA para facilitar la retroalimentación en la docencia de Expresión Gráfica» en *La docencia universitaria en tiempos de IA*, Octaedro, Barcelona 2024, p. 4.

⁴ Los tiempos recientes motivan la incorporación de técnicas innovadoras que complementen los necesarios contenidos teóricos. Estas innovaciones despiertan mayor interés entre el estudiantado, lo que capta su atención y mejora su asimilación de contenidos. Vid. MATEOS CRESPO, J.L. «Las series de televisión o en plataformas on line como herramienta de innovación para relacionar los contenidos de la docencia en derecho constitucional» en AAVV, *Derecho y arte IV*, Colex, A Coruña 2025, p. 244.

senda, es decir, una evaluación que combine el examen final y la evaluación continua a través de metodologías activas⁵.

El uso de la IA en las aulas y en el futuro mercado laboral es una realidad⁶. Por ello, es crucial conseguir dos extremos: que el alumnado adopte un pensamiento crítico frente a los resultados que obtenemos y tomar en consideración aspectos éticos, de privacidad y de equidad. Como se apuntará más adelante, actualmente, las herramientas de IA tienen un gran margen de error. Adicionalmente, en materias como derecho puede llevar a respuestas erróneas por mezclar no solo diferentes legislaciones, sino modos distintos de configurar el ordenamiento jurídico. Se hace una alusión a la ética, porque en muchas ocasiones la toma de datos tiene orígenes ilegítimos que pueden colisionar con otra serie de derechos, como puede ser la propiedad intelectual. Es conveniente en este punto recordar que cuando se usa alguna de estas herramientas, el usuario acepta las responsabilidades que de su utilización puedan derivar. Igualmente, hay que recordar que, pese a que estas inteligencias poseen una versión gratuita, muchas de las funcionalidades se reservan para la versión de pago; esto puede generar desiguales efectos en la educación según el nivel socioeconómico⁷. El alumnado no debe contentarse con la respuesta de la IA de forma acrítica, debe discernir cuándo y cómo debe ser utilizada. No hay que olvidar que la IA basa sus respuestas en datos y éstos pueden contener sesgos, ser incompletos, ser originados por realidades jurídicas o sociales diferentes. De ahí la necesidad de potenciar la capacidad de análisis y juicio al estudiantado⁸.

Por otro lado, que el profesorado adapte su enseñanza a dichas herramientas, que han llegado para quedarse⁹. El docente tiene un rol fundamental en la incorporación de nuevos modelos y estrategias que doten al alumnado de competencias que le ayuden a resolver problemas de la realidad práctica y las herramientas de IA pueden convertirse en un valioso aliado¹⁰. Para acometer esta tarea es fundamental que las universidades doten a su personal docente de formación específica sobre las diversas aristas de la IA¹¹.

Entre los problemas más frecuentes de la IA (aplicados a nuestro uso concreto) y que deben ser explicados al alumnado podemos mencionar los siguientes:

- La reiteración de sus respuestas. Esto significa que ante *prompts* parecidos dará respuestas similares. Esto hace que las prácticas de una misma clase puedan tener

⁵ El uso de metodologías activa motiva al estudiantado y esto permite obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje. RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, A. «El debate. La profundización teórica a través de la práctica para el caso del derecho penal» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, p. 641; MUDARRA FERNÁNDEZ, A.B., PUENTES POYATOS, R. y FERNÁNDEZ UCLÉS, D. «Cómo influye la metodología docente en las calificaciones de estudiantado: metodologías activas vs mobile learning» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, p. 722.

⁶ MORENO SOLER, V. «El método de aprendizaje cooperativo y el uso de las herramientas digitales en el aula» en AAVV *La innovación educativa en Derecho un compromiso continuo con la docencia*, Colex, A Coruña 2024, p. 331.

⁷ A estos riesgos ya ha hecho referencia la CRUE en su informe «La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria. Oportunidades, desafíos y recomendaciones», 2024.

⁸ MARTÍNEZ PÉREZ, M.D. «Inteligencia artificial y enseñanza del derecho» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, p. 467.

⁹ HINOJOSA TORRALVO, J.-J. y AGUILAR SEGADO, C.-D. «Docencia del derecho tributario con herramientas de IA» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, p. 67.

¹⁰ CALVO SAN JOSÉ, M.J. «Cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes de derecho» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, p. 317.

¹¹ Entre ellas: sobre aspectos éticos aplicados a la enseñanza de la IA, *vid.* CAMACHO IBÁÑEZ, J. «Aproximaciones a la docencia de la ética aplicada en la inteligencia artificial» en JIMÉNEZ GARCÍA, E. y VELASCO QUINTANA, P.J. *Construyendo el futuro de la educación superior en la era digital*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 433-444.

resultados muy semejantes. Por ello, es importante utilizarla solo para algunas tareas y no sustituir la creatividad propia.

- La creación de información falsa¹². Por ello, el alumnado debe mantenerse vigilante. Debe inculcarse al alumnado que debe desconfiar de los datos o afirmaciones de la IA y, por tanto, ser verificados a través de otras fuentes.

- Un bajo esfuerzo lleva a resultados de baja calidad. La IA funciona mejor cuanto más detallada o específica es la tarea. Hay que indicar al alumnado que si quiere usarla debe ser para tareas concretas que no impliquen inclusión de información (por ejemplo, corrección de la redacción) o cuya respuesta sea muy clara (datos demográficos de un municipio)¹³.

- Una reducción de la autonomía del estudiante. Un uso reiterado y acrítico puede tener efectos adversos en el proceso de aprendizaje. Al igual que sucedía con el caso de la calculadora, debe asegurarse que la tarea que realiza la máquina podría hacerse igualmente por el humano, pero se opta por utilizarla para optimizar los procesos.

- Problemas relacionados con la privacidad, la protección de datos y la ética. La materia prima de estas herramientas son los datos, los cuales en muchas ocasiones no solo están sesgados, sino que provienen de fuentes que no pueden localizarse.

En este trabajo se defenderá la necesidad de cambiar la óptica respecto a estas tecnologías¹⁴. La humanidad siempre se ha mostrado reacia a la incorporación de los nuevos avances y ha mirado con celo su uso por parte del estudiantado. Incluso hoy día ningún docente pondría en tela de juicio el uso de Google para resolver dudas, realizar trabajos de investigación... Esto es así, porque en cierta forma hemos aprendido a hacer un buen uso de los buscadores de Internet. En un futuro cercano, esta será nuestra percepción de las tecnologías de IA generativa. No como un sustituto del razonamiento del estudiante, sino como una herramienta más para alcanzar las metas educativas asignadas.

Por todo lo anterior, el objetivo de este trabajo es presentar la metodología que se ha implementado en la asignatura de “Gestión Administrativa” del tercer curso del Grado en Ciencia Política y Administración Pública, en la mención de Administración Pública. Esta iniciativa docente consistente en la utilización de ChatGPT para la redacción de una memoria de un proyecto de subvención. En cursos anteriores, con el ánimo de aplicar una perspectiva práctica en el tema de subvenciones y ayudas públicas, se venía pidiendo al estudiantado la redacción de una memoria de un proyecto de solicitud de una subvención. En el curso actual, hemos incorporado el uso del ChatGPT para acometer esta empresa. A diferencia de lo que pueda parecer, el trabajo del estudiante no se elimina, sino que se optimiza. El estudiante tiene que leer las bases de la convocatoria y sobre ellas, redactar de forma correcta y con el objetivo de obtener la máxima puntuación en la hipotética

¹² MUÑIZ PÉREZ, J.C. «Limitaciones de la IA en la enseñanza de disciplinas jurídicas y económicas» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 474-475.

¹³ Sobre este extremo advierte: QUIRÓS-FONS, A. y KUCUKALIC IBRAHIMOVIC, E. «IA Generativa: Política de uso ético por parte del alumnado... Universitario» en JIMÉNEZ GARCÍA, E. y VELASCO QUINTANA, P.J. *Construyendo el futuro de la educación superior en la era digital*, Dykinson, Madrid 2024, p. 340.

¹⁴ Entre otros puede consultarse: GONZÁLEZ ESTEBAN, A.L., RODRÍGUEZ SANCHEZ, A., GARCÍA SERRANO, A.M. «Transformando la educación universitaria: El impacto y los desafíos de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza a distancia» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 153-161; SANZ CASTAÑO, J.F. «Uso actual de la inteligencia artificial: Un reto para el sector educativo» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 361-368.

subvención. ChatGPT, en este sentido, funciona como herramienta para sugerir ideas de proyectos, redacción, buscador de información...

2. Objetivos perseguidos

En este punto es importante compartir algunos de los resultados de un estudio sobre la percepción del alumnado sobre la aplicación de la IA en los estudios universitarios realizado en la Universidad de Jaén, los cuales nos han permitido focalizar la guía a seguir en nuestros objetivos. En primer lugar, partimos de una amplia aceptación por parte del estudiantado del uso de estas herramientas, ya que un 85,5 % (71 de 83) de las personas encuestadas consideran que la IA puede mejorar la calidad de la enseñanza universitaria frente a un 14,5% (12 de 83) consideran que su utilización no implicaría una mejora de esta. En cuanto a los interrogantes, el estudiantado ha puesto de manifiesto las siguientes preocupaciones: posible pérdida de una docencia más personalizada, la reducción del esfuerzo del alumnado, la excesiva dependencia que pueda generar y, por último, la posibilidad de no saber detectar información no fiable o no real debido a un mal uso de dicha herramienta. Pese a estos, ellos mismos tienen una percepción bastante buena acerca de su preparación para usar estas herramientas en su proceso de aprendizaje, ya que un 74,7% (62 de 83) de las respuestas manifestaron una opinión favorable al respecto, mientras que un 25,3% (21 de 83) mostraron su desconfianza. Sin embargo, también se destacó la necesidad de formar tanto a profesorado, como a ellos mismos en un uso correcto de estas herramientas¹⁵.

Dotar al estudiantado de una formación práctica complementaria a las explicaciones teóricas¹⁶. Esto es especialmente relevante en el caso del Derecho Administrativo. Esto es así, porque la mayoría de los egresados de Ciencia Política y Administración Pública van a interactuar con la Administración en su vida profesional, de ahí que sea fundamental preparar a estos alumnos para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentarse a los trámites administrativos en la propia carrera¹⁷.

Enseñar al alumnado a utilizar la IA como una herramienta a su servicio, de forma que pueda aprovechar sus potencialidades, pero sin obviar su rol fundamental. No debe olvidarse la necesidad de que ellos sigan fomentando su capacidad de análisis, su razonamiento lógico, su argumentación y la comprensión lectora.

Mejorar la comprensión de los contenidos teóricos. La enseñanza del derecho, especialmente el administrativo. Se antoja, en muchas ocasiones, como una materia

¹⁵ MARTIN MONTES, L., ORTEGA RODRÍGUEZ, C., LICERÁN GUTIÉRREZ, A. y MORENO ALBARRACÍN, A.L. «Equilibrio entre tecnología y tradición: La inteligencia artificial en el sistema universitario» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 129-132.

¹⁶ Sobre la necesaria complementariedad entre teoría y práctica en las asignaturas jurídicas, *vid.* SERRANO CHAMORRO, M.E. «Clases prácticas jurídicas a través del juego: interés actual» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, p. 689.

¹⁷ TORRES BARQUILLA, Y. «La labor del docente en la formación práctica del derecho administrativo» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 265-276. En este trabajo, TORRES BARQUILLA desarrolla la importancia de dotar de un enfoque práctico a las asignaturas de Derecho Administrativo. Además, conecta esta ausencia de enfoque práctico a mayores tasas de abandono y bajo rendimiento académico. Este es un argumento más, para seguir implementando en nuestras asignaturas una perspectiva práctica, pese a la existencia de herramientas de IA.

abstracta y compleja. La materialización en trámites reales de la parte teórica ayuda a aterrizar los conceptos y así mejorar la asimilación de los contenidos¹⁸.

Aumentar la motivación del estudiantado. Esto se espera conseguir tanto por el uso de las nuevas tecnologías, como por el componente práctico de la actividad.

Romper con los estigmas que rodean el uso de la IA en el procesos de aprendizaje, puesto que no aceptar su llegada es como intentar poner puertas al mar. Lo que sí es fundamental es conocer el cómo deben ser utilizadas.

Fomentar la creatividad del alumnado. En este supuesto práctico deben tomar el papel de un alcalde de una localidad y tomando ese punto de partida deben construir un proyecto desde cero con una temática muy amplia (la Agenda 2030).

Concienciación sobre la importancia y las distintas vertientes de la Agenda 2030. Aunque no es el objeto principal de esta metodología. Para la redacción del proyecto de subvención deben interiorizarse los contenidos de la Agenda 2030 y desarrollar proyectos para su implementación. Esto favorece su conocimiento sobre ella y las múltiples posibilidades que están en su mano para ayudar a su consecución¹⁹.

3. Metodología empleada

Este trabajo se desarrolla en la asignatura “Gestión Administrativa”, del Grado en Ciencia Política y Administración Pública, mención Administración Pública de la Universidad de Salamanca. El objetivo de esta asignatura es el estudio de las formas de actividad administrativa. La asignatura consta de 6 créditos ECTS y conlleva dos sesiones a la semana: una de 2 horas y otra de 1 hora y media. Una de las sesiones se dedica a teoría y otra a la parte práctica. La parte práctica es más fácilmente desarrollable debido a que se trata de una clase poco numerosa, unos 25 alumnos. Los ejercicios prácticos tienen mucha relevancia, no solo porque son útiles tanto para la mejor comprensión de la teoría y su posterior desempeño profesional, sino que también tiene un gran impacto en la evaluación (un 50%).

El enfoque de esta asignatura es teórico-práctico. Se busca una comprensión de los diferentes institutos jurídicos, a la par que se ofrece una visión práctica de estos. Así, por ejemplo, el tema 2 tiene por objeto el análisis de la actividad de ordenación y control²⁰, la tradicional actividad de policía. Como complemento de la parte teórica, en este tema se pide al alumnado realizar una declaración responsable y una autorización. Para incluir una narrativa al supuesto práctico, se señalaba al estudiantado que eran dueños de un bar en Salamanca, sito en el centro histórico de la ciudad (lo cual tenía obligaciones añadidas en materia urbanística). Se pidió que solicitaran por primera vez la instalación de una terraza. El alumnado tenía que saber qué trámite concreto había que hacer para ello, buscar la documentación en la página del Ayuntamiento y cumplimentarla debidamente²¹.

¹⁸ DORADO SÁNCHEZ, A. «El equilibrio entre la evaluación tipo test, el caso práctico y el desarrollo de un ensayo jurídico como método de aprendizaje del derecho constitucional» en *Docencia y Derecho*, núm. 22, p. 10.

¹⁹ Sobre la importancia de la inclusión de la Agenda 2030 en nuestras asignaturas *vid.* ANDRÉS SEGOVIA, B. «Docentes-agentes de la agenda 2030 en derecho administrativo» en SÁNCHEZ CORCHERO, M.E. Los objetivos de desarrollo sostenible y la innovación educativa en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, Dykinson, Madrid 2024, pp. 145-152.

²⁰ Los contenidos teóricos de esta asignatura se han elaborado a través de: SANTAMARÍA PASTOR, J.-A. *Principios de derecho administrativo general*, Tomo II, Iustel, Madrid, 2019, pp. 229-272.

²¹ La utilización de documentos reales de la Administración digital se plantea como herramienta dinámica y útil para el desarrollo de habilidades profesionales *vid.* CÁRDENAS ORTIZ, R.M. «La búsqueda y utilización de documentos en un entorno virtual y de la e-administración, como herramienta para el desarrollo de habilidades profesionales relacionadas con el derecho financiero y tributario» en LÓPEZ

En esta misma línea, se pidió que realizarán la documentación para instalar un cartel identificativo en ese mismo bar. En el primer caso, tenían que hacer una autorización y en el segundo, una declaración responsable. Estas dos prácticas, no podían ser realizadas con herramientas de IA, por lo no aplicamos ninguna cautela o explicación añadida.

En el tema 3 se estudiaba la actividad de fomento²². En este caso, se optó por utilizar la narrativa siguiente: el estudiante es el alcalde de un municipio español, que tenían que elegir. Su función era cumplimentar toda la documentación para solicitar una subvención. Se eligió una convocatoria de subvenciones real del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. En concreto, la destinada a entidades locales con la finalidad de financiar proyectos e iniciativas que promuevan la implementación, la alineación y la localización de la Agenda 2030. En este caso concreto, sí podía caber el uso de ChatGPT en algunas partes del trabajo. Por ello, en lugar de eliminar esta práctica por temor a que usaran herramientas como ChatGPT, se optó por incluir explicaciones acerca de cuándo y de qué manera podía usarse. Para la elaboración de esta práctica se organizaron las sesiones de la siguiente manera:

Sesión 1. Se explica la narrativa y se repasan los principios generales de la Ley de Subvenciones²³ y cómo éstos tenían su reflejo en la convocatoria concreta que íbamos a examinar. Posteriormente, se leyeron y se explicaron con detenimiento las bases reguladoras de esta subvención concreta²⁴. Gracias a esto, el estudiante se expone al lenguaje jurídico, observa cómo se materializan las obligaciones genéricas de la Ley de Subvenciones y anota los requerimientos que debe cumplir su solicitud. Así, se pedía poner especial atención a los siguientes extremos: las modalidades de proyectos o iniciativas subvencionables (artículo 1); los requisitos de las entidades beneficiarias (artículo 2) y los criterios objetivos de valoración de las solicitudes (artículo 8).

Sesión 2. Análisis de la documentación que debían cumplimentar. La gran mayoría de documentos eran muy fáciles, ya que únicamente había que incluir datos descriptivos. El único documento que requería mayor trabajo era la redacción de la memoria del proyecto. Por eso, esta sesión se dedicó a cumplimentar el resto de los documentos (anexo I, anexo II, anexo IV, anexo V, anexo VI, anexo VII y anexo VIII).

Sesión 3. Esta sesión se dedicó a la elaboración de la memoria del proyecto. En este caso, si se podía intuir que el alumnado utilizaría herramientas como ChatGPT. Por ello, de forma previa, se anuncio por parte del docente la posibilidad de usar este tipo de herramientas. Sin embargo, se explicó cómo y en qué medida debía usarse. Esto es sumamente relevante, por cuanto se ha demostrado que el hecho de explicar de forma directa cómo usar la IA enriquece exponencialmente la experiencia educativa de los estudiantes²⁵. En primer lugar, con el uso de los *prompts*, ya que la memoria debía cumplir

ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 461-470; HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. y GOMAR GINER, V. «Innovación docente en el Derecho Tributario: uso de recursos digitales de la Agencia Tributaria en el análisis de casos prácticos» en AAVV *La innovación educativa en Derecho un compromiso continuo con la docencia*, Colex, A Coruña 2024, pp. 125-134; FABREGAT ARAGONÉS, M.J. «Técnicas de innovación docente para la enseñanza del uso de las sedes electrónicas de las administraciones públicas y otras nuevas tecnologías» en AAVV *La innovación educativa en Derecho un compromiso continuo con la docencia*, Colex, A Coruña 2024, pp. 397-406.

²² Los contenidos teóricos de esta asignatura se han elaborado a través de: SANTAMARÍA PASTOR, J.-A. *Principios de derecho administrativo general*, Tomo II, Iustel, Madrid, 2019, pp. 307-330.

²³ Incluidos en el artículo 8 de la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones.

²⁴ Orden DSA/632/2022, de 23 de junio, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones destinadas a acciones para el impulso de la Agenda 2030 en las Entidades Locales.

²⁵ ANDRÉS MOLINA, O. «La inteligencia artificial, como recurso de innovación docente» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, p. 75.

con ciertos requerimientos incluidos en la convocatoria. Como por ejemplo la cantidad de dinero o el tipo de proyecto solicitado. Así las cosas, podían valerse de la herramienta para: ofrecer ideas de proyectos, elaboración del presupuesto, corregir la redacción del texto, ofrecer indicadores de seguimiento...

Era muy importante y se puso un énfasis especial en usar de forma correcta la IA. La IA no debe suplantar sus ideas, pero sí ayudar a materializarlas de una mejor manera. Esta máxima es de suma importancia no solo para una correcta asimilación de las enseñanzas de esta tarea, sino también para preparar al alumnado para su futuro desempeño profesional. Es crucial que entiendan el rol esencial del razonamiento humano y el de la máquina al servicio del hombre. De forma contraria, es decir, si se delega de forma completa en la máquina, no habrá grandes diferencias entre los trabajos presentados. Diferenciarse es importante, en general. Pero, más aún, cuando se trata de una subvención que se otorga en concurrencia competitiva, en la que se detectará la reiteración. Una idea ofrecida por la IA, que puede parecer innovadora, no lo será tanto si se repite en varios proyectos.

Actualmente, las herramientas basadas en IA usadas en la educación, más en su versión gratuita, comparten bases de datos similares y entrenamientos comunes. Esto provoca una reiteración o repetitividad en las respuestas generadas. Esto implica que, al consultar herramientas distintas o formular preguntas variadas, los estudiantes pueden recibir respuestas casi idénticas, limitando así la originalidad y la diversidad de perspectivas. Esta homogeneidad tiene como resultado una difícil diferenciación entre los proyectos, cuestión vital. Este extremo tiene que ser trasladado al estudiante, ya que en un proceso de concurrencia competitiva como es una subvención, deben conseguir distinguir su proyecto de los demás. Por ello, uno de los objetivos es hacer entender al alumnado que el trabajo no puede ser fruto de una elaboración generada por una máquina directamente, sino que sea producto de la imaginación y razonamiento del estudiante, usando la IA como herramienta complementaria.

4. Resultados obtenidos

Esta metodología se ha aplicado por primera vez este curso, por lo que se expondrán una serie de resultados que servirán como advertencias para el alumnado del próximo curso.

De forma general, la práctica ha sido superada exitosamente por el alumnado. Se podía percibir la asimilación de los requerimientos derivados de la convocatoria concreta y su comprensión acerca de qué información específica requería cada apartado. En casos específicos se han detectado los siguientes problemas relacionados con el uso de la IA:

Un abordaje genérico de los apartados. Se dan respuestas muy genéricas que no tienen una relación directa con el contenido que se espera de ese apartado. Además, contrastan algunos apartados que son extensos y abstractos (imagen 1), con otros muy cortos y demasiado concretos (imagen 2).

Imagen 1

2. Criterios de selección de los beneficiarios

El proyecto de carriles bici en Benavente está diseñado para beneficiar a un amplio espectro de la población, pero se debe asegurar que las personas que más lo necesitan puedan acceder a los beneficios de manera prioritaria. A continuación, se presentan los principales criterios de selección para determinar las personas y grupos más beneficiarios:

2.1. Accesibilidad y necesidad de movilidad segura

- **Zonas de alta densidad de tráfico y peligrosidad:** Las personas que viven en áreas con altos niveles de tráfico vehicular y zonas peligrosas para ciclistas serán priorizadas para garantizar su seguridad. Estas áreas suelen estar ubicadas cerca de centros educativos, zonas comerciales o áreas residenciales densamente pobladas.

2.3. Jóvenes y estudiantes

- **Alumnos de centros educativos:** Los estudiantes, especialmente los que residen en las zonas periféricas de Benavente, serán un grupo prioritario en la planificación del proyecto. La infraestructura ciclista les permitirá tener acceso a sus centros educativos de manera más segura y saludable, y también fomentará hábitos de transporte sostenible desde temprana edad.

2.4. Promoción de la igualdad de género

- **Igualdad de acceso:** Asegurar que tanto hombres como mujeres puedan acceder de manera equitativa a los beneficios de los carriles bici. En particular, se debe garantizar que las mujeres, que a menudo son las encargadas de los cuidados familiares, tengan una infraestructura segura que les permita usar la bicicleta para sus desplazamientos diarios.

2.5. Impacto ambiental y sostenibilidad

- **Promotores del transporte sostenible:** Se dará prioridad a aquellos grupos y ciudadanos que ya están comprometidos con el uso de modos de transporte sostenibles, como las bicicletas, y que pueden contribuir a la difusión de este modelo en la comunidad. Además, los proyectos piloto y eventos de sensibilización también involucrarán a estos usuarios activos de la bicicleta para fomentar una cultura ciclista más amplia.

3. Criterios de selección específicos

- **Necesidades de transporte:** Se dará prioridad a los residentes de áreas con escasas opciones de transporte público o de movilidad alternativa.
- **Riesgo en términos de seguridad vial:** Se seleccionarán áreas con mayor índice de accidentes de tráfico relacionados con vehículos y ciclistas.

Imagen 2

4.12. Describa, si procede, experiencias e iniciativas similares desarrolladas en la materia (Max.6000 caracteres incluyendo espacios).

Ciudades como Valladolid y Salamanca han desarrollado con éxito proyectos similares, demostrando la viabilidad y beneficios de los carriles bici urbanos.

Detección de errores muy básicos, que son fruto de la no revisión. En este caso concreto, se detectaba que muchos de los trabajos no ponían de forma correcta cuestiones clave como: la definición del eje de actuación, la concordancia de cantidades del presupuesto o la selección de epígrafes que deben ser cumplimentados. En un sentido parecido, hubo un estudiante que mostraba indicios de haber copiado y pegado de la IA sin revisión (imagen 3).

Imagen 3

Ventajas Comparativas:

- **Optimización del Espacio Urbano:** La integración de paneles solares en elementos arquitectónicos existentes permite generar energía sin requerir terrenos adicionales, una ventaja crucial en entornos urbanos densamente poblados como Salamanca.
- **Mejora Estética y Funcional:** A diferencia de las instalaciones fotovoltaicas tradicionales, que pueden ser visualmente intrusivas, la metodología BIPV se integra armoniosamente en el diseño de los edificios, preservando y, en algunos casos, mejorando su estética original.deia.eus
- **Eficiencia Energética y Reducción de Costes:** El autoconsumo compartido y el almacenamiento eficiente de energía permiten una utilización más efectiva de la energía generada, reduciendo los costes operativos y la dependencia de fuentes de energía externas.Cadena SER
- **Sostenibilidad y Reducción de Emisiones:** Al aprovechar una fuente de energía limpia y renovar el proyecto contribuye significativamente a la reducción de la huella de carbono de los edificios municipales, alineándose con los objetivos de sostenibilidad y lucha contra el cambio climático.
- **Replicabilidad y Escalabilidad:** La metodología propuesta puede ser adaptada y replicada en otros edificios municipales y, potencialmente, en infraestructuras privadas, facilitando una transición energética más amplia en la ciudad y sirviendo como modelo para otras localidades.

Reiteración de respuestas. En muchos trabajos se detectaron mismas respuestas, teniendo en cuenta que cada proyecto debería ser totalmente diferente. Este es el problema de tomar las respuestas genéricas y no usar la herramienta para cuestiones específicas.

5. Conclusiones

La conclusión principal es que la IA ha llegado para quedarse. Por tanto, es fundamental enseñar al alumnado las cautelas y controles que debe implementar en el caso de que opte por utilizarla. Sobre todo, si pensamos en un futuro mercado de trabajo, en el que con gran probabilidad su buen uso será una competencia digital básica. Igualmente, el profesorado debe conocer las potencialidades de la IA. Este conocimiento debe irse renovando, por cuanto el avance de la IA es vertiginoso.

Es absolutamente necesario seguir fomentando la incorporación de contenidos prácticos como complemento a las partes teóricas dentro del proceso de aprendizaje. Esto ayuda a la comprensión de los conceptos teóricos, aumenta la motivación y prepara al estudiantado para su futuro laboral, entre otros aspectos positivos.

Uno de los errores más repetidos en esta experiencia concreta es la falta de revisión posterior del alumnado a las respuestas de la IA. Esto puede observarse a través de la reiteración de las respuestas en varios trabajos y una redacción muy genérica para el caso concreto. En este sentido, es de suma importancia advertir al alumnado de los problemas asociados al uso de la IA, para que ellos mismos adopten las cautelas necesarias.

Pese a que la implementación de la IA en la educación tiene muchos interrogantes e inconvenientes, nuestra respuesta no puede ser obviar el problema. Tanto el alumnado, como los docentes debemos prepararnos para su uso, en la medida que sea necesaria, adoptando cautelas y no cayendo en la trampa de sustituir nuestros razonamientos e ideas.

6. Bibliografía

- AAVV «Desarrollo de una herramienta basada en IA para facilitar la retroalimentación en la docencia de Expresión Gráfica» en *La docencia universitaria en tiempos de IA*, Octaedro, Barcelona 2024, pp. 3-14.
- ANDRÉS MOLINA, O. «La inteligencia artificial, como recurso de innovación docente» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 71-90.
- ANDRÉS SEGOVIA, B. «Docentes-agentes de la agenda 2030 en derecho administrativo» en SÁNCHEZ CORCHERO, M.E. *Los objetivos de desarrollo sostenible y la innovación educativa en la enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 145-152.
- CALVO SAN JOSÉ, M.J. «Cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes de derecho» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 313-330.
- CAMACHO IBÁÑEZ, J. «Aproximaciones a la docencia de la ética aplicada en la inteligencia artificial» en JIMÉNEZ GARCÍA, E. y VELASCO QUINTANA, P.J. *Construyendo el futuro de la educación superior en la era digital*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 433-444.
- CÁRDENAS ORTIZ, R.M. «La búsqueda y utilización de documentos en un entorno virtual y de la e-administración, como herramienta para el desarrollo de habilidades profesionales relacionadas con el derecho financiero y tributario» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 461-470.
- DORADO SÁNCHEZ, A. «El equilibrio entre la evaluación tipo test, el caso práctico y el desarrollo de un ensayo jurídico como método de aprendizaje del derecho constitucional» en *Docencia y Derecho*, núm. 22, pp. 1-17.
- FABREGAT ARAGONÉS, M.J. «Técnicas de innovación docente para la enseñanza del uso de las sedes electrónicas de las administraciones públicas y otras nuevas tecnologías» en AAVV *La innovación educativa en Derecho un compromiso continuo con la docencia*, Colex, A Coruña 2024, pp. 397-406.
- GARCÍA ULL, F.J. «ChatGPT y análisis de datos en internet» en JIMÉNEZ GARCÍA, E. y VELASCO QUINTANA, P.J. *Construyendo el futuro de la educación superior en la era digital*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 393-405.
- GONZÁLEZ ESTEBAN, A.L., RODRÍGUEZ SANCHEZ, A., GARCÍA SERRANO, A.M. «Transformando la educación universitaria: El impacto y los desafíos de la inteligencia artificial

- generativa en la enseñanza a distancia» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 153-161.
- HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. y GOMAR GINER, V. «Innovación docente en el Derecho Tributario: uso de recursos digitales de la Agencia Tributaria en el análisis de casos prácticos» en AAVV *La innovación educativa en Derecho un compromiso continuo con la docencia*, Colex, A Coruña 2024, pp. 125-134.
- HINOJOSA TORRALVO, J.-J. y AGUILAR SEGADO, C.-D. «Docencia del derecho tributario con herramientas de IA» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 67-70.
- MARTÍN MONTES, L., ORTEGA RODRÍGUEZ, C., LICERÁN GUTIÉRREZ, A. y MORENO ALBARRACÍN, A.L. «Equilibrio entre tecnología y tradición: La inteligencia artificial en el sistema universitario» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 123-134.
- MARTÍNEZ PÉREZ, M.D. «Inteligencia artificial y enseñanza del derecho» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 465-475.
- MATEOS CRESPO, J.L. «Las series de televisión o en plataformas on line como herramienta de innovación para relacionar los contenidos de la docencia en derecho constitucional» en AAVV, *Derecho y arte IV*, Colex, A Coruña 2025, pp. 243-256.
- MORENO SOLER, V. «El método de aprendizaje cooperativo y el uso de las herramientas digitales en el aula» en AAVV *La innovación educativa en Derecho un compromiso continuo con la docencia*, Colex, A Coruña 2024, pp. 331-338.
- MUDARRA FERNÁNDEZ, A.B., PUENTES POYATOS, R. y FERNÁNDEZ UCLÉS, D. «Cómo influye la metodología docente en las calificaciones de estudiantado: metodologías activas vs mobile learning» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 721-732.
- MUÑIZ PÉREZ, J.C. «Limitaciones de la IA en la enseñanza de disciplinas jurídicas y económicas» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 471-480.
- QUIRÓS-FONS, A. y KUCUKALIC IBRAHIMOVIC, E. «IA Generativa: Política de uso ético por parte del alumnado... Universitario» en JIMÉNEZ GARCÍA, E. y VELASCO QUINTANA, P.J. *Construyendo el futuro de la educación superior en la era digital*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 335-344.
- RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, A. «El debate. La profundización teórica a través de la práctica para el caso del derecho penal» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 641-652.
- SANTAMARÍA PASTOR, J.-A. *Principios de derecho administrativo general*, Tomo II, Iustel, Madrid, 2019.
- SANZ CASTAÑO, J.F. «Uso actual de la inteligencia artificial: Un reto para el sector educativo» en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 361-368.
- SERRANO CHAMORRO, M.E. «Clases prácticas jurídicas a través del juego: interés actual» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 689-698.
- TORRES BARQUILLA, Y. «La labor del docente en la formación práctica del derecho administrativo» en AAVV *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid 2024, pp. 265-276.

DEL CONOCIMIENTO A LA REFLEXIÓN. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA EDUCACIÓN FISCAL

Dr. Francisco Antonio VAQUER FERRER
Profesor de Derecho Financiero y Tributario
Universidad de las Illes Balears
franav.vaquer@uib.es

D. Antoni BERGAS FORTEZA
Profesor Ayudante de Derecho Financiero y Tributario
Universidad de las Illes Balears
antoni.bergas@uib.es

1. Introducción

La experiencia docente que se va a describir en las páginas que siguen se ha desarrollado en el marco de la asignatura «Derecho Financiero y Tributario: Parte General», impartida en el segundo semestre del tercer curso del Grado en Derecho de la Universidad de las *Illes Balears*. Esta materia introduce al futuro jurista en el mundo del ingreso y del gasto públicos, dos elementos imprescindibles para crear y sustentar los distintos servicios públicos que reclama una sociedad de bienestar (educación, sanidad, justicia, defensa, infraestructuras...).

Al hilo de la experiencia en cursos pasados, se ha podido comprobar que la actitud de los estudiantes hacia el concepto de *ingreso público* y, en especial, de *impuesto* —como figura tributaria por excelencia— no es precisamente positiva. Con carácter general, los estudiantes observan los tributos con recelo. No sin admitir antes su finalidad e importancia, consideran que la contribución es excesiva, sobre todo para la clase media y trabajadora, y que la gestión de los recursos públicos no brilla por su eficiencia y transparencia. En paralelo, esto les genera una desconfianza hacia las instituciones gubernamentales. En cualquier caso, incluso en este contexto generalizado, que, probablemente, se alimenta de la desinformación y falta de educación previa en materia fiscal, las opiniones pueden llegar a ser muy variopintas, pudiéndose llegar a producir, en el seno de un debate, determinados enfrentamientos.

Así las cosas, y sobre la base de la función crucial que tiene la docencia en la transmisión de los valores sociales, el Derecho Financiero y Tributario —en particular, la institución del tributo— se ha configurado en esta experiencia docente¹ como un gran aliado. El enfoque ha sido dual: por un lado, se han sometido a debate cuestiones propias de la materia que han podido generar diversidad de opiniones, con el fin de hacer primar el respeto y la educación en la exposición y escucha de posiciones, a la vez que fomentar la participación activa en el aula e incentivar el espíritu crítico; y, por otro lado, se han tratado de inculcar otros valores, como la empatía y la solidaridad, en tanto en cuanto en Derecho Financiero y Tributario existen principios, tales como el de solidaridad

¹ Se ha elaborado en el marco del Proyecto de Innovación Docente PID 242651 que lleva por título «Los valores en la educación y la integridad jurídica».

en el reparto de ingresos públicos o el de igualdad material en la configuración de los mismos. En absoluto se ha tratado de hacer apología o elogio a los tributos.

A continuación, se expondrán el contexto, las necesidades a las que —sobre la base del perfil del estudiante de esta asignatura— responde esta experiencia, los objetivos marcados y la metodología diseñada, con el fin de finalizar con una serie de conclusiones y valoraciones al respecto.

2. Contexto y necesidades a las que responde la experiencia

La situación actual de la docencia universitaria puede enmarcarse en un triple desafío.

Como primer desafío, cabe destacar que el uso cotidiano de Internet —en especial, de motores de búsqueda y de redes sociales— ha propiciado una sobreinformación, siendo los estudiantes los receptores de un conjunto de información no contrastada y, en ocasiones, no verídica o falseada —las conocidas como *fake news*²—. La era digital ha proporcionado un mayor y más rápido acceso a la búsqueda de información³ —piénsese en el uso de la Inteligencia Artificial (IA)—. Sin embargo, el estudiantado, a pesar de ello, debe ser consciente de la fiabilidad de la fuente consultada —o de la fuente en que se basa la respuesta dada por la IA—, por ejemplo.

El segundo desafío, y relacionado con el anterior, es la actitud actual del estudiante universitario: un *estudiante post-covid* que no busca en la universidad una puerta a nuevos conocimientos, a un desarrollo intelectual y de espíritu crítico, sino más bien un simple acceso al mundo laboral o una promoción en él. Esto puede ser consecuencia de la saturación de información y de falsos conocimientos que reciben, pudiendo provocar un efecto anestésico respecto a su espíritu crítico o a la creación de una opinión propia, razonada y particularmente fundamentada; una falta de motivación hacia su propia formación y su desarrollo cognitivo. Todo ello provoca una falta de participación activa en el aula y la necesidad de buscar un dinamismo constante en la labor docente.

Por último, el tercero de los desafíos, y con especial referencia a esta asignatura de Derecho Financiero y Tributario, es la falta de unos conocimientos previos o una formación en cursos académicos preuniversitarios sobre educación fiscal. Como no podía ser de otro modo, y a consecuencia de ello, se ha podido constatar un desconocimiento acerca de la financiación de los servicios públicos, del sistema tributario general español y, en concreto, de las opiniones generalizadas, mitos o tópicos, respecto a los temas principales de la actualidad fiscal española.

Este conjunto de desafíos ha comportado la necesidad de prestar atención no solo a las competencias referidas a los contenidos teóricos de la materia de estudio para lograr un desarrollo académico e intelectual del estudiante, sino también a aquellas enfocadas en el desarrollo personal-social del mismo para inculcar valores como el respeto, la educación, la integridad jurídica y la solidaridad. En definitiva, cumplir con la responsabilidad social que también debe imperar en la formación universitaria y que

² El término *fake news* se popularizó en 2016 cuando el diccionario inglés *Collins* la eligió palabra del año; este mismo diccionario la define como aquella información falsa, a menudo sensacionalista, difundida bajo la apariencia de noticia. Ahora bien, a pesar de la reciente popularización del término, la existencia de noticias falsas o la intención de desinformar no es nueva y ha existido a lo largo de la historia. Sobre esta cuestión, SALAS ABAD, C.: «La primera *fake news* de la historia», en *Historia y comunicación social*, vol. 24, núm. 2, 2019, pp. 412-415. El uso mediático de las denominadas *fake news* coincide con el proceso electoral de Estados Unidos de 2016, teniendo como candidatos a Hillary Clinton y a Donald Trump (véase ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M.: «Social Media and Fake News in the 2016 Election», en *Journal of Economic Perspectives*, vol. 31, núm. 2, 2017, p. 212).

³ BURKHARDT, J. M.: *Combating Fake News in the Digital Age*, ALA TechSource, Chicago, 2017, p. 32.

permite al estudiante asimilar competencias más acordes a la realidad social del momento y al mercado laboral actual⁴.

3. Objetivos perseguidos

Como puede deducirse de las páginas que preceden, los objetivos han sido, básicamente, dos; ambos enmarcados dentro de la responsabilidad social universitaria y de la mano de la reflexión humana. Por un lado, incentivar el debate jurídico, siempre desde la educación, el respeto, la empatía y la integridad jurídica, sobre distintas cuestiones relacionadas con la disciplina, a veces politizadas y que generan disparidad de opiniones y, no pocas veces, enfrentamientos; y, por otro lado, comprender el rol de los principios de igualdad material y solidaridad en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario, un punto que también incita a debatir y permite comprobar la disparidad de opiniones.

En general, se ha pretendido que los estudiantes tomasen consciencia de las ideas o justificaciones técnicas que motivaban una opinión distinta, para respetarla e incluso adoptarla si la motivación resultaba convincente. Para ello se ha pensado previamente en la idea de un *debate adverso* o una *reflexión empática*, es decir, a partir de unas opiniones claras de una y otra parte, intercambiarse las posturas e intentar argumentar jurídicamente sobre un sentir, en un principio, contrario.

Estos objetivos han partido como contraposición a la situación social y política actual: la crispación, la falta de entendimiento, la carencia de empatía y la incapacidad de ponerse en la posición del otro y de comprender los razonamientos que fundamentan su posicionamiento. Todo ello sobre la base de la adquisición de unas competencias básicas previas relativas al Derecho Financiero y Tributario. Buscar un talante a partir de unos conocimientos ya asimilados, aflorar la excelencia jurídica y dar valor a cualidades como la educación, el respeto y la solidaridad. Se ha querido, así, dar cumplimiento a la responsabilidad social que también exige la docencia universitaria.

En su conjunto, asimismo, se ha pretendido que los estudiantes hayan pasado de un simple estudio de la asignatura, con el aprobado de la asignatura en cuestión como principal objetivo, a un razonamiento y entendimiento que les haya permitido una aplicación práctica⁵, con el objetivo final de que los estudiantes hayan comprendido y valorado lo esencial de las competencias y conocimientos adquiridos en la universidad, no solo de cara a su futuro laboral, sino también como un proceso continuo de crecimiento y mejora de sus capacidades cognitivas y mentales.

4. Metodología

Para tratar de alcanzar los objetivos propuestos, como no podía ser de otro modo, se ha partido de un planteamiento del Proyecto docente a los propios estudiantes.

⁴ VELASCO PERDIGONES, J. C.: «Visualización práctica de asignaturas jurídicas abstractas: experiencia docente en materia de derechos reales», en DIAGO DIAGO, M. P. (dir.) / CHÉLIZ INGLÉS, M. C. (coord.): *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr. La excelencia jurídica florece en las aulas*, Universidad de Zaragoza, 2024, p. 42.

⁵ Como bien reflexiona CARRIZO AGUADO, «[r]esulta apremiante impedir que nuestros estudiantes aprendan solo para aprobar en tanto que memorizan datos que se olvidan a las pocas semanas» (CARRIZO AGUADO, D.: «El «entendimiento profundo» del derecho internacional privado a través de la comprensión y el razonamiento», en DIAGO DIAGO, M. P. (dir.) / CHÉLIZ INGLÉS, M. C. (coord.): *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr. La excelencia jurídica florece en las aulas*, Universidad de Zaragoza, 2024, p. 56).

Una vez explicadas las primeras lecciones de la asignatura —que conforman un primer bloque relativo a la actividad financiera del Estado y de los demás entes territoriales (que permite conocer la solidaridad en el reparto de recursos públicos), los conceptos de ingreso y gasto públicos y los principios constitucionales que rigen en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario (entre ellos, el de igualdad material)—, se realizaron varias encuestas, bien en formato papel o a través de la herramienta educativa *kahoot!*, dirigidas a conocer la opinión de los estudiantes sobre determinados temas. Ejemplos de cuestiones que se plantearon son las siguientes:

1. Ordene, según grado de importancia a la hora de destinar los ingresos públicos (donde 1 es lo más importante y 8 lo menos importante), los siguientes campos: cultura, sanidad, educación, desempleo, investigación, justicia, servicios sociales, pensiones.

2. Partiendo de la idea de que se hará una buena gestión del dinero recaudado, ¿qué opina del hecho de tener que pagar impuestos? Elija una opción: (a) Que los impuestos son una pieza clave en el sostenimiento de los gastos públicos, necesarios estos para que los entes territoriales puedan prestar servicios públicos; (b) Que no sirven para nada; (c) NS/NC.

3. ¿Cree que se pagan muchos impuestos en España? Elija una opción: (a) Sí; (b) No; (c) NS/NC.

4. ¿Cree que es necesario que se suban los impuestos? Elija una opción: (a) Sí, totalmente, pero solo a los más ricos; (b) Sí, totalmente, y a todos de forma equitativa; (c) No, pues lo que hace falta es una buena gestión del dinero público; (c) NS/NC.

5. Si su mecánico le ofreciese pagar sin IVA la reparación de su vehículo, ¿cuál sería su reacción? Elija una opción: (a) Aceptar, así me ahorro un dinero; (b) No aceptar, pues con ese dinero contribuiré al sostenimiento de los gastos públicos; (c) NS/NC.

6. ¿Cómo considera que es la gestión del ingreso público en España? Elija una opción: (a) Muy buena; (b) Buena; (c) Regular; (d) Mala; (e) NS/NC.

7. ¿Cree que priman los intereses políticos en la gestión de los ingresos públicos? Elija una opción: (a) Sí; (b) No; (c) NS/NC.

8. ¿Qué le parece el hecho de que las Comunidades Autónomas contribuyan a las “arcas del Estado” de forma distinta (unas generan más ingresos públicos y contribuyen más que otras) y el Estado redistribuya esa riqueza entre todas las Comunidades Autónomas, incluidas aquellas que han podido contribuir poco? Elija una opción: (a) Bien, esa solidaridad es necesaria para lograr el equilibrio económico; (b) Mal, cada Comunidad Autónoma debería ser dueña de todos ingresos generados en su territorio; (c) NS/NC.

9. ¿Qué opina sobre el hecho de que en la factura de la luz se cobre una cantidad de dinero extra (denominado “bono social eléctrico”) para poder destinarlo a aplicar descuentos en las facturas de consumidores vulnerables? Elija una opción: (a) Bien, hay que ser solidarios; (b) Bien, siempre y cuando se cobre a los más ricos o a las empresas; (c) Mal, pues esto debería ir a cargo de la propia empresa eléctrica; (d) NS/NC.

10. Si se le diese la posibilidad de cambiar de residencia a un país en el cual la tributación es más baja que en España, ¿qué haría? Elija una opción: (a) No dudaría en cambiarme, mis intereses son lo primero; (b) No dudaría en cambiarme, pero porque la gestión en España no es buena; (c) No me cambiaría, pues, aunque la gestión siempre puede ser mejor, querría seguir contribuyendo en mi país para su mejora; (d) NS/NC.

11. ¿Qué opina acerca de que el principio de igualdad material rija también en el ámbito tributario? Elija una opción: (a) Es acertado; (b) Es acertado, si bien no se aplica correctamente; (c) No es justo, pues las circunstancias personales no deben interferir a la hora de determinar ventajas fiscales; (d) NS/NC.

12. ¿Cree necesario recibir formación en Derecho Financiero y Tributario? Elija una opción: (a) Sí; (b) No; (c) NS/NC.

13. ¿Crees que sería útil recibir formación de los aspectos básicos del Derecho Financiero y Tributario en la educación secundaria? Elija una opción: (a) Sí; (b) No; (c) NS/NC.

Sobre las conclusiones extraídas de las distintas encuestas realizadas se han iniciado actividades como comentarios de noticias o vídeos de actualidad, los cuales han permitido continuar con un debate. Aunque de los comentarios iniciales a noticias y vídeos se han planteado opiniones relacionadas con las extraídas en clase, ha sido la reflexión previa al debate la que ha proporcionado un flujo de ideas más ordenado, respetuoso y motivado jurídicamente. Es decir, aunque de las noticias se pudieran extraer pequeñas ideas iniciales de forma rápida y contundente, fue después —cuando se desplazó la *tertulia* o la discusión al debate, pidiendo a los estudiantes que reflexionaran e intentaran situar la noticia de actualidad a la teoría vista— cuando el debate se ordenó y se elevó en cuanto a su contenido jurídico. Se pasó de simples comentarios o tópicos sin orden alguno a un debate coherente, respetuoso y fundamentado. Así, el entender la aplicación práctica de la teoría vista a la realidad supuso enriquecer la experiencia. Una vez iniciado el debate, se iban incorporando temas sobre los cuales reflexionar y debatir; asimismo, como se ha introducido anteriormente, se incorporó un *debate adverso* o una *reflexión empática*, es decir, el intercambio de posturas o la capacidad del estudiante de ponerse en la reflexión del otro y entender las motivaciones, por ejemplo, jurídicas que mueven la defensa de una postura ante una cuestión referida al Derecho Financiero y Tributario.

De esta forma, a modo de resumen, el orden que siguió la metodología de esta experiencia docente fue una encuesta inicial, seguida de comentarios a noticias y demás cuestiones de actualidad (una vez se habían identificado los principales puntos de vista respecto a las principales cuestiones a tratar); para, finalmente, introducir, en base a los conocimientos que tenía ya el alumnado, un debate sobre distintos temas y en base a la teoría vista. A partir de ahí se introdujeron aspectos como el *debate adverso* o la *reflexión empática*. Como se explicará en el análisis de los resultados obtenidos, cabe hacer hincapié en el enriquecimiento que sufrió el debate cuando el mismo se basó en aspectos técnicos y en la materia estudiada -y no en simples ideas sin fundamento o simples clichés-, *del conocimiento a la reflexión* y, a partir de aquí, el desarrollo de un debate ordenado y basado en valores como la educación y la integridad jurídica.

5. Resultados obtenidos

Respecto a los resultados obtenidos de la experiencia docente llevada a cabo, estos pueden dividirse en dos categorías: unos referidos más propiamente a cuestiones de sociología fiscal y otros enfocados en cuestiones sobre la docencia y el desarrollo académico del estudiante y de la asignatura.

En cuanto a las principales conclusiones de índole socio-fiscal, se han obtenido los siguientes resultados:

- Sanidad es a lo que más importancia se da y cultura a lo que menos. Llama la atención que "servicios sociales" (una de las partidas más solidarias) es valorado como lo menos importante por un 19,05% y, en todo caso, un 71,43% lo sitúa en la mitad baja de las preferencias (de 5 a 8).

- Ha quedado demostrado que son conscientes de la necesidad de que hay que contribuir para poder disfrutar de servicios públicos.

- La mayoría piensa, no obstante, que se pagan muchos impuestos y, en congruencia, que no es necesario subir impuestos, en tanto la gestión de gasto público en España es regular-mala. Esto, en conjunto, les invita a no descartar la opción de evitar pagar impuestos. Además, se percibe una cierta decepción, pues la práctica totalidad de encuestados piensa que priman los intereses políticos. Así pues, no puede afirmarse que los encuestados no sean solidarios y no crean en el sistema tributario, simplemente se deduce decepción por la mala gestión.

- Una notable mayoría parece desconocer el principio de solidaridad entre Comunidades Autónomas. Quienes parecen conocerlo, no están de acuerdo con él. Probablemente el motivo es, como se ha dicho antes, la decepción con el sistema.

- Un pequeño porcentaje cree en la solidaridad hacia familias vulnerables de la mano del ciudadano de a pie. Otros consideran que es una buena opción, si bien de la mano de gente con mayores recursos (ricos, empresas...).

- A pesar de todo, casi la mitad confía en que es posible mejorar y seguir contribuyendo. Aproximadamente un tercio no dudaría en cambiarse de residencia con motivo de la mala gestión.

- Es ampliamente aceptado el principio de igualdad material en el ámbito tributario, con las consecuencias que ello puede generar (por ejemplo, exenciones para perfiles más vulnerables).

- Más de tres cuartos considera relevante conocer la disciplina, incluso no descartan que pudieran recibirse nociones en estudios previos a la Universidad. Teniendo en cuenta la edad para votar, y que no todos estudian Derecho, tal vez sería una buena manera de concienciar al ciudadano sobre estas cuestiones.

Por lo que se refiere a los resultados obtenidos sobre el desarrollo de la asignatura y la docencia, dos fueron las principales consecuencias: una mejor y mayor asimilación del contenido de la asignatura y su correspondiente aplicación práctica; y, un aumento en la participación en clase. El hecho de introducir un debate en los temas iniciales del curso provocó, en lecciones posteriores, un aumento del interés, un mayor planteamiento de dudas y cuestiones, y una manifestación de opiniones, lo cual, en suma, aportaba dinamismo a las clases. Alumnos que no tendían a participar o que, por su timidez, se reservaban posibles dudas, a raíz del debate abierto empezaron a plantear cuestiones y a participar. Esta mayor participación también ayudó a la comprensión de la materia y a hacer las explicaciones más activas y abiertas. También, un hecho a recalcar fue el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo⁶ —por ejemplo, a lo largo del curso se vio cómo en la realización y resolución de casos prácticos las dudas se exponían y resolvían de forma conjunta—.

En definitiva, la experiencia docente planteada ha dado como resultado un enriquecimiento de las competencias de la asignatura y, lo mejor, sobre la base de valores como la educación, el respeto y la integridad jurídica. Por lo tanto, puede afirmarse que esta experiencia ha permitido cumplir con los compromisos que emanan de la responsabilidad social universitaria, hacer florecer un espíritu crítico fundamentado en conocimientos técnicos y encontrar una aplicación y sentido de la materia a la realidad y necesidades actuales de la sociedad.

⁶ Sobre el desarrollo de competencias mediante el debate universitario, se puede consultar MONTERO SIMÓ, M.; MORALES FERNÁNDEZ, E.; TRECHERA HERREROS, J. L.: «Desarrollo de competencias mediante el debate universitario», en RAMIRO SÁNCHEZ, M. T.; RAMIRO SÁNCHEZ, T.; BERMÚDEZ SÁNCHEZ, M.P. (comps.): *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, Asociación Española de Psicología Conductual, Universidad de Granada, 2013, p. 428.

A la vista de los resultados obtenidos y de las particularidades que tiene la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario⁷ dentro del Grado en Derecho, deben considerarse los resultados obtenidos en esta primera puesta en práctica de la experiencia docente muy favorables y esperanzadores.

6. Conclusiones y reflexiones finales

Cuando se planteó por primera vez esta experiencia docente, y debido a lo *abstracto* del planteamiento inicial, surgieron muchas dudas. Poco a poco, y a partir de la encuesta inicial, la experiencia ha ido desarrollándose y evolucionando hasta conseguir unos resultados considerados buenos a partir de las expectativas iniciales que se tenían. La participación de los estudiantes ha ido *in crescendo* y ello ha posibilitado hacer las clases más dinámicas y, paralelamente, una mejor y mayor asimilación de la materia objeto de estudio. Asimismo, la experiencia ha permitido alcanzar unos objetivos de responsabilidad social, cumplir con las competencias que emanan de este deber y lograr una transferencia de conocimientos que permita una reflexión y aplicación práctica.

De igual forma, las reflexiones que deben realizarse a partir de la experiencia llevada a cabo son las de índole socio-fiscal. La opinión mayoritaria de los alumnos encuestados —quienes comprenden la relación entre la necesidad de recaudar y aplicar su correspondiente gasto— muestra también una problemática en la política financiera de este país y en la forma en la que se concibe. Quizás la consideración de España como un país donde la presión fiscal es elevada (dentro del marco de la Unión Europea, existen varios países con mayor presión fiscal) viene conducida por el uso inadecuado que se ha ido haciendo, por parte de los distintos gobiernos, de los recursos públicos. La idea de gasto necesario existe, pero la decepción o el descontento nace en aquellos gastos no considerados tan necesarios o, sobre todo, en el mal uso de los recursos públicos —véase corrupción, gasto considerado innecesario o, incluso, decisiones partidistas en materia presupuestaria—.

En consecuencia, uno debe ser crítico con lo que tributa, pero también con la ejecución de lo recaudado; sentido crítico que debe estar siempre fundamentado en conocimientos sobre la materia que permitan una reflexión y debate rico en argumentos, y evitar, así, tertulias basadas en tópicos o ideas sin justificación, propias de la crispación y odio que existe y se promueve a diario.

7. Bibliografía

- ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M.: «Social Media and Fake News in the 2016 Election», *Journal of Economic Perspectives*, vol. 31, núm. 2, 2017.
- BURKHARDT, J. M.: *Combating Fake News in the Digital Age*, ALA TechSource, Chicago, 2017.
- CARRIZO AGUADO, D.: «El «entendimiento profundo» del derecho internacional privado a través de la comprensión y el razonamiento», DIAGO DIAGO, M. P. (dir.); CHÉLIZ INGLÉS, M. C. (coord.), *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr. La excelencia jurídica florece en las aulas*, Universidad de Zaragoza, 2024.
- COLAO MARÍN, P. A.: «Enseñanza y aprendizaje del derecho tributario, y ejercicio profesional, en ADE», *Revista de educación y derecho*, núm. 12, 2015.

⁷ GONZÁLEZ GARCÍA, E.: «La Enseñanza del Derecho Tributario» en *Dikaion: revista de Actualidad Jurídica*, núm. 9, 2000, p. 40; PASTOR DEL PINO, M. C.: «El Derecho Financiero y Tributario en la Titulación de Administración y Dirección de Empresas: Dogmática y Práctica», en *Revista de educación y derecho*, núm. 10, 2014, p. 10; COLAO MARÍN, P. A.: «Enseñanza y aprendizaje del derecho tributario, y ejercicio profesional, en ADE», en *Revista de educación y derecho*, núm. 12, 2015, p. 8.

- GONZÁLEZ GARCÍA, E.: «La Enseñanza del Derecho Tributario» *Dikaion: revista de Actualidad Jurídica*, núm. 9, 2000.
- MONTERO SIMÓ, M.; MORALES FERNÁNDEZ, E.; TRECHERA HERREROS, J. L.: «Desarrollo de competencias mediante el debate universitario», en RAMIRO SÁNCHEZ, M. T.; RAMIRO SÁNCHEZ, T.; BERMÚDEZ SÁNCHEZ, M.P. (comps.): *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, Asociación Española de Psicología Conductual, Universidad de Granada, 2013.
- PASTOR DEL PINO, M. C.: «El Derecho Financiero y Tributario en la Titulación de Administración y Dirección de Empresas: Dogmática y Práctica», *Revista de educación y derecho*, núm. 10, 2014.
- SALAS ABAD, C.: «La primera *fake news* de la historia», *Historia y comunicación social*, vol. 24, núm. 2, 2019.
- VELASCO PERDIGONES, J. C.: «Visualización práctica de asignaturas jurídicas abstractas: experiencia docente en materia de derechos reales», DIAGO DIAGO, M. P. (dir.) / CHÉLIZ INGLÉS, M. C. (coord.), *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr. La excelencia jurídica florece en las aulas*, Universidad de Zaragoza, 2024.