COLECCIÓN
INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA ANTE LA DIGITALIZACIÓN Y LA SOSTENIBILIDAD

Dirección
Belén Andrés Segovia
Pedro Chaparro Matamoros
Carlos Pedrosa López

COLEX AUDIO
COLEX READER
COLEX

¡Gracias por confiar en Colex!

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

Funcionalidades eBook

Acceso desde cualquier dispositivo

Idéntica visualización a la edición de papel

Navegación intuitiva

Tamaño del texto adaptable

Puede descargar la APP «Editorial Colex» para acceder a sus libros y a todos los códigos básicos actualizados.

Síguenos en:

COLECCIÓN
INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

5

NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA ANTE LA DIGITALIZACIÓN Y LA SOSTENIBILIDAD

COLECCIÓN
INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

Directoras:

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

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

Consejo editorial:

Leopoldo Abad Alcalá
Catedrático de Derecho Constitucional, Universidad San Pablo CEU.

Ignacio Blanco Alfonso
Catedrático de Periodismo, Universidad San Pablo CEU.

Loreto Corredoira y Alfonso
Profesora Titular de Derecho de la Información, Universidad Complutense de Madrid.

Lorenzo Cotino Hueso
Catedrático de Derecho Constitucional, Universidad de Valencia.

Carmen Droguett González
Profesora Titular de Derecho Constitucional, Universidad Andrés Bello de Chile.

Estrella Gutiérrez David
Profesora Contratada Doctor de Derecho de la Información, Universidad Complutense de Madrid

Esther Martínez Pastor
Catedrática de Publicidad, Universidad Rey Juan Carlos.

Arancha Moretón Torquero
Profesora Titular de Derecho Constitucional, Universidad de Valladolid.

Emilio Oñate Vera
Profesor Titular de Derecho Administrativo, Universidad Central de Chile.

Fernando Reviriego Picón
Profesor Titular de Derecho Constitucional, UNED.

Carolina Riveros Ferrada
Profesora Titular de Derecho Civil, Universidad de Talca de Chile.

Alfonso Serrano Maíllo
Catedrático de Derecho Penal y Criminología, UNED.

COLECCIÓN
INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

5

NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA ANTE LA DIGITALIZACIÓN Y LA SOSTENIBILIDAD

Directores
Belén Andrés Segovia
Pedro Chaparro Matamoros
Carlos Pedrosa López

COLEX 2025

Primera edición, 2025

Esta obra ha sido financiada con cargo al Proyecto de innovación educativa «QUALIDRET V. Dret i cultura: innovació docent des del desenvolupament sostenible» (referencia: 24G006-222), concedido por la Unitat de Formació i Innovació Educativa (UFIE) de la Universitat Jaume I, en la convocatoria para el curso 2024/2025, Investigadores Principales: Belén Andrés Segovia y Ramón Aznar García.

Los editores y directores no se hacen responsables de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. Los capítulos que integran esta obra recogen las experiencias de sus autores, las cuales han sido expuestas como manifestación de su derecho a la libertad de expresión.

UJI UNIVERSITAT JAUME I
Unidad de Formación
e Innovación Educativa · **UFIE**

Copyright © 2025

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

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

Editorial Colex S.L. habilitará a través de la web www.colex.es un servicio online para acceder a las eventuales correcciones de erratas de cualquier libro perteneciente a nuestra editorial, así como a las actualizaciones de los textos legislativos mientras que la edición adquirida esté a la venta y no exista una posterior.

© Belén Andrés Segovia, Pedro Chaparro Matamoros, Carlos Pedrosa López
© Pedro Chaparro Matamoros, Fernando Hernández Guijarro, Isabel Josefa Rabanete Martínez, Álvaro Bueno Biot, Roser Almenar Rodríguez, Cristina López Sánchez, Manuel Ortiz Fernández, Belén Andrés Segovia, Francisco Molins Sancho, Raquel Martínez Catalá, Eduardo Carlos Dittmar, Cristina Gallego Gómez, Javier Badenas Boldó, Selena Cebrián Beltrán, Ana Isabel Blanco García, Raquel Borges Blázquez, María José Jordán Díaz-Roncero, Romina Santillán Santa Cruz, Pablo Tortajada Chardí, María Badenas Boldó, Carlos Pedrosa López, María Gómez Santos, Gonzalo Muñoz Rodrigo, Mario Neupavert Alzola, Raquel Alamà Perales, Javier S. Burgos Muñoz y Francisco Ros Bernal, Ángel Guillén Pajuelo, Santiago García Campá, Marina Rodríguez Beas, Sergio Ferrer Nicomedes, Andrés Mormeneo Segarra

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

SUMARIO

PRIMERA PARTE
EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

LA ADECUADA GESTIÓN DEL TIEMPO COMO HERRAMIENTA NECESARIA EN LA FORMACIÓN DEL JURISTA

Pedro Chaparro Matamoros

1. Consideraciones preliminares 21
2. Características a tener en cuenta en relación con la gestión del tiempo en la formación del jurista 24
   2.1. La organización y la planificación de las actividades 26
   2.2. El desarrollo de la agilidad mental. 29
   2.3. La capacidad de síntesis 32
3. Conclusiones. 35
4. Bibliografía 37

LA WEB DE LA AEAT, DEL CGPJ Y DEL TC COMO MEDIO DE APRENDIZAJE DEL DERECHO TRIBUTARIO

Fernando Hernández Guijarro

1. Introducción 44
2. Integración de la web de la AEAT en el Aula 45
   2.1. Recursos didácticos ofrecidos por la AEAT. 45
   2.2. Desarrollo de actividades prácticas utilizando simuladores de la AEAT . 45
   2.3. Beneficios pedagógicos de la integración de la web de la AEAT. 47
3. Uso de la Web de los Tribunales para el estudio de sentencias en clase 48
   3.1. Acceso a sentencias relevantes a través de la web del CGPJ. 48
   3.2. Acceso a sentencias relevantes a través de la web del TC. 49
4. Conclusión 50
5. Bibliografía 50

SEGUNDA PARTE
LA DIGITALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA

INTEGRANDO CHATGPT EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN

Cristina López Sánchez
Manuel Ortiz Fernández

1. Breves reflexiones sobre la docencia universitaria actual 100
2. La integración de la innovación docente en las enseñanzas de derecho civil: algunos ejemplos 102
3. Las noticias de actualidad y el debate jurídico 105
4. El impacto de la inteligencia artificial en la docencia universitaria: retos y oportunidades 107
5. Algunas valoraciones 108
6. Bibliografía 112

LA LECTURA EN LAS AULAS DE DERECHO ANTE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Belén Andrés Segovia

1. Introducción 117
2. La inteligencia artificial en las aulas 118
3. La lectura en un entorno marcado por la inteligencia artificial 120
4. Metodología empleada 123
5. Resultados obtenidos 126
6. Reflexiones finales 133
7. Bibliografía 135

DIGITALIZACIÓN SOCIETARIA. UNA EXPERIENCIA DOCENTE TRAS LA DANA DEL 29 DE OCTUBRE DE 2024

Francisco Molins Sancho

1. Introducción 138
2. El impacto de la digitalización en el Derecho de sociedades 140
3. La incorporación de herramientas digitales en la enseñanza del Derecho de sociedades 142
4. Algunos casos de sesiones prácticas tas la DANA del 29 de octubre 144
   4.1. Simulación de constitución de sociedades y gestión de trámites mercantiles 145
   4.2. Uso de portales web en el ámbito notarial y registral 145
   4.3. Simulación de una junta general universal telemática 146
   4.4. Simulación de una junta general extraordinaria telemática 147
5. La enseñanza del Derecho de sociedades ante el desafío digital 148
6. Bibliografía 151

SEGUNDA PARTE

La digitalización en la enseñanza

INTEGRANDO CHATGPT EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN[1]

Cristina López Sánchez
Profesora Titular de Derecho civil (acreditada a Catedrática de Universidad)
Universidad Miguel Hernández de Elche

Manuel Ortiz Fernández
Profesor Ayudante Doctor de Derecho civil (acreditado a Profesor Titular)
Universidad Miguel Hernández de Elche

RESUMEN: Las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior obligan a los docentes universitarios a reorientar y reformular la docencia en las aulas. No cabe duda de que la clase magistral, caracterizada por ser una enseñanza unidireccional (esto es, en la que solamente el profesorado transmite los contenidos), ha sido superada por otros modelos cuya esencia radica en integrar al estudiantado, de forma directa, en el aprendizaje. En otras palabras, el sistema actual no demanda (solamente) clases teóricas en las que los docentes imparten las asignaturas y el papel del alumnado se limita a tomar apuntes de forma pasiva; muy al contrario, requiere de una participación activa de estos últimos, permitiendo que desarrollen y adquieran otras competencias diferentes. Desde esta perspectiva, es preciso que el estudiantado se encuentre en contacto con la realidad y que el sistema educativo integre, de alguna forma, las modernas herramientas de inteligencia artificial. Por ello, el pasado curso académico incorporamos una nueva modalidad de trabajo grupal de búsqueda, análisis y comentario de noticias de actualidad en el que el alumnado tuvo que utilizar ChatGPT.

1. El presente trabajo se enmarca en el *Proyecto de Innovación Educativa Consolidado* «La ludoteca jurídica», concedido por la Universitat de València para el curso 2024-2025 (ref. UV-SFPIE_PIEC- 3315918), del cual es coordinador el prof. Pedro Chaparro Matamoros.

SUMARIO: 1. BREVES REFLEXIONES SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ACTUAL. 2. LA INTEGRACIÓN DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ENSEÑANZAS DE DERECHO CIVIL: ALGUNOS EJEMPLOS. 3. LAS NOTICIAS DE ACTUALIDAD Y EL DEBATE JURÍDICO. 4. EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: RETOS Y OPORTUNIDADES. 5. ALGUNAS VALORACIONES.

1. Breves reflexiones sobre la docencia universitaria actual

Parece evidente que las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior nos obligan, a todos los docentes universitarios, a reorientar y reformular la docencia en las aulas. No cabe duda de que la clase magistral, caracterizada por ser una enseñanza unidireccional ha sido superada por otros modelos cuya esencia radica en integrar al estudiantado, de forma directa, en su propio aprendizaje. Es decir, el sistema actual no solo demanda clases teóricas en las que los docentes imparten las asignaturas y el papel del alumnado se limita a tomar apuntes de forma pasiva, sino que requiere de una participación pro activa de estos, permitiendo que desarrollen y adquieran distintas competencias.

En este sentido, tal y como pone de relieve López Richart, el espíritu del nuevo planteamiento pasa por «reorientar la docencia universitaria para reforzar la adquisición por parte de los estudiantes no sólo de unos conocimientos propiamente teóricos, sino también de unas competencias o destrezas, algo que sólo es posible a través del ejercicio de las mismas, lo que supone un replanteamiento de la actividad docente»[2].

Todo ello, además, no se limita a un cambio de concepción aislado, sino que se vincula estrechamente a una transformación más amplia, de la sociedad y de la propia demanda de las empresas. Así las cosas, algunos autores destacan que la época actual está «caracterizada por el rápido intercambio de información y difusión de tecnología, el cambio acelerado y la globalización» y que todo ello «ha configurado nuevos mercados laborales en los que se pone de manifiesto una escasez de perfiles competitivos»[3].

Tal es así que parte de la doctrina refiere que la revolución de las nuevas tecnologías ha provocado una modificación profunda de la educación

2. López Richart, J., «El Proceso de Bolonia: ¿una oportunidad para la modernización de la enseñanza del Derecho?», en *Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas*, obra colectiva, Universidad de Alicante, Alicante, 2011, pág. 1319.

3. Tito Maya, M. D. y Serrano Orellana, B., «Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano», *Redes INNOVA Research Journal 2016,* vol. 1, núm. 12, 2016, pág. 59.

basada en contenidos. Esta última se ha visto transformada, poniendo de manifiesto la necesidad de que el estudiantado esté preparado para desarrollar puestos de trabajo que, lejos de realizar tareas rutinarias o manuales, requieran de habilidades intrapersonales; las denominadas, en suma, competencias blandas o soft skills. A este respecto, a pesar de que la adquisición de conocimientos continúa, como no podría ser de otro modo, ocupando una posición relevante, se pretende que el estudiantado adquiera una serie de competencias que no están relacionadas directamente con estos conocimientos teóricos[4].

De ahí que este escenario plantee importantes retos y oportunidades para el profesorado universitario que no puede mantenerse al margen de los cambios que demanda la sociedad y el sector empresarial. Muy al contrario, consideramos que debe estar sometido a un proceso de actualización constante y tratar de adaptarse a las nuevas realidades. Todo ello sin renunciar a la mencionada clase magistral y a los necesarios contenidos de carácter teórico, pues consideramos que el sistema que se enmarca en el EEES nos obliga a conjugar esta metodología con otros recursos y herramientas que permitan la adquisición por parte del alumnado de competencias y destrezas de tipo práctico.

Lo anterior, como no puede ser de otro modo, requiere de la implicación del profesorado[5] pues, como apunta García-Valcárcel, los docentes han dejado de ser la única o primordial fuente de información. El alumnado universitario tiene acceso, a través de internet, a toda la información. Lo que sucede es que, dado que no toda esa información es cierta y adecuada, una de las tareas fundamentales del docente será formar un estudiantado crítico y responsable, además de tener que orientarle con herramientas que le permitan discriminar y diferenciar las fuentes válidas de aquellas otras de dudosa procedencia[6].

---

4. Molina García, N. García Martínez, S., Sánchez García, L. F., Saiz Colomina, S., Ruíz Ríos R.R., Chinchilla Mira, J. J. y Serrano Orellana, B., «Estudio y análisis de *Soft Skills* en el alumnado Universitario», en *La docencia en la Enseñanza Superior: nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas,* Octaedro, 2020, pág. 1279.

5. Sobre el rol del profesorado, *vid.* de La Orden, A., «Formación, selección y evaluación del profesorado universitario», *Bordón: Revista de pedagogía,* núm. 266, 1987, pág. 6; Arbizu Bakaikoa, F., *La función docente del profesor universitario*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1994, p. 96; Chaparro Matamoros, P., «La necesaria predisposición de docente y estudiante hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (eees)», en *La innovación educativa en Derecho: un compromiso continuo con la docencia*, Colex, Madrid, 2024, pp. 31-48 y «De la LOU' 2001 a la LOSU' 2023: La innovación docente a lo largo de las últimas dos décadas)», en *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colex, Madrid, 2023, pp. 41-54.

6. García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., «La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional», en *Didáctica universitaria*, obra colectiva, La Muralla S.A., Madrid, 2001, págs. 9-44.

Sin duda, el cambio propiciado en el profesorado se ha visto muy favorecido por el desarrollo de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones), que comprenden recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que nos permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información, esto es, «con la utilización de todo tipo de herramientas que se nos ofrecen y que resultan tan cercanas a las nuevas generaciones»[7]. En todo caso, diversos estudios muestran la necesidad de profundizar más sobre el uso de los entornos personales de aprendizaje del profesorado, puesto que la utilización de las TIC en este contexto está respondiendo por ahora a un enfoque tradicional de la enseñanza[8]. A este respecto es importante tener en cuenta que las TIC han permitido desarrollar los denominados «Student Response Systems» (SRS), herramientas que permiten obtener información sobre el proceso de aprendizaje en el momento en que el/la estudiante resuelve las cuestiones, lo que también ha contribuido a una mejora en la participación e interés del alumnado, aunque empleado dentro del aula[9].

2. La integración de la innovación docente en las enseñanzas de derecho civil: algunos ejemplos

Por lo que respecta a las enseñanzas de Derecho civil en la Universidad Miguel Hernández de Elche, siempre hemos tenido muy presente la necesidad de incentivar la participación del estudiantado y de adaptar las asignaturas a la realidad vigente en cada momento. Sobre el particular, las herramientas de innovación docente se presentan como un buen método para alcanzar algunos de los objetivos pretendidos. Entre los múltiples procedimientos que en distintas ocasiones hemos empleado para fomentar la participación activa, la implicación y el trabajo autónomo por parte del

7. López Mas, P.J. y otros, «Game is not over: una nueva experiencia de gamificación en la docencia del Derecho a través de Trivinet», en Roig-Vila, R. (edit.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, Octaedro, Barcelona, 2020, pág. 1236.

8. Artiles, J., Aguiar, M. V. y Rodríguez, J., «El uso didáctico de los entornos personales de aprendizaje en el alumnado del grado», en *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 51, 2017, págs. 69-80. Para más información, *vid.* Martínez Martínez, N. y otros, «Las e-flashcards y Brainscape como método de aprendizaje autónomo del Derecho civil en el Grado en Turismo», en *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2019,* obra colectiva, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante, 2019, págs. 655-667; Cabero, J., Barroso, J. y Llorente, M. C., «El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC», *Digital Education Review*, vol. 18, 2010, págs. 26-37.

9. Heaslip, G., Donovan, P. & Cullen, J. G., «Student response systems and learner engagement in large classes», *Active Learning in Higher Education*, vol. 1, núm. 15, 2014, págs. 11-24.

estudiante, encontramos por ejemplo los que se centran en la gamificación o ludificación (con herramientas tales como Kahoot o Quizizz[10]) en las clases, cuya finalidad es fomentar «el uso de los recursos propios de los juegos como elementos de atracción, convirtiendo a los participantes del sistema en jugadores comprometidos con los objetivos, aumentando su motivación frente a la tarea encomendada y ayudando a la consecución de dichos objetivos con éxito»[11].

En este contexto otros ejemplos vendrían de la mano de las tarjetas mnemotécnicas de Brainscape[12], con las que se introdujo en el aula una experiencia con el uso de tarjetas de memoria virtuales (e-flashcards) a modo de juego para el estudiantado (motivándole con ello para el estudio en esta materia) al propio tiempo que contribuían a familiarizarle en el uso de las TIC.

Junto a ello, la herramienta Trivinet constituye otra forma de aprender jugando, al tratarte de una plataforma abierta que posibilita la creación de preguntas tipo test o cuestionarios de respuesta múltiple acerca de cualquier tema, que además está diseñada fundamentalmente para el uso en centros educativos de cualquier nivel académico[13].

Por otro lado, disponemos del denominado aprendizaje basado en proyectos o de casos concretos, que supone «una estrategia de enseñanza-aprendizaje, en la cual los estudiantes protagonizan su propio aprendizaje, desarrollando un proyecto de aula, que (…) busca aplicar los conocimientos

10. Un ejemplo de su aplicación en el ámbito jurídico lo encontramos en Martínez Martínez, N. y otros, «Aprender Derecho jugando: Quizizz y su aplicación a la asignatura Regulación jurídico-civil del Turismo», en Roig-Vila, R. (edit.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona 2018, págs. 684-693.

11. Arís Redó, N. y Orcos, L., «Gamificación en el entorno educativo», en *Edunovatic 2017. Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, obra colectiva, Universidad Internacional de La Rioja, 2018, pág. 1088.
A este respecto, estas «metodologías del juego para «trabajos serios» es un excelente modo de incrementar la concentración, el esfuerzo y la motivación fundamentada en el reconocimiento, el logro, la competencia, la colaboración, la autoexpresión y todas las potencialidades educativas compartidas por las actividades lúdicas». Sánchez i Peris, F. J., «Gamificación», *Education in the knowledge society (EKS),* vol. 16, núm. 2, 2015, pág. 13.

12. A este respecto los autores participaron en una Red de docencia en el Programa REDES-I3CE de investigación en docencia universitaria 2018/2019 del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante: «La aplicación de Brainscape a la enseñanza del Derecho civil: las tarjetas didácticas o Flashcards como método de aprendizaje» (Redes I3CE 2018-4463).

13. En relación con ello los autores formaron parte de una Red de docencia que participó en el Programa REDES-I3CE de investigación en docencia universitaria 2019/2020 del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, fue concedida la propuesta «La aplicación de Trivinet como herramienta didáctica en las enseñanzas de Derecho civil: aprender jugando al Trivial» (Redes I3CE 2019-4670).

adquiridos sobre un producto o proceso específico, donde el alumno tendrá que poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales»[14].

A ello hay que anudar uno de los métodos que, sin duda, más acogida han tenido. Nos referimos al modelo de aprendizaje semipresencial y, dentro del mismo, el aula invertida (o flipped classroom). En definitiva, este sistema conlleva el cambio de roles entre profesorado y estudiantado, potenciando que este último se convierta en el protagonista del proceso.

Siguiendo a Bergmann y Sams[15], estamos ante «un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia».

Por último, nos gustaría destacar la virtualidad de la herramienta, Moodle Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) que, lejos de volatilizarse con la vuelta a la «nueva normalidad» tras la pandemia de la Covid-19, se ha solidificado en nuestro sistema educativo, constituyendo un complemento a la docencia presencial[16]. En este sentido, hay que destacar que

---

14. Medina Nicolalde, M. A. y Tapia Calvopiña, M. P., «El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente», *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, vol. 14, núm. 46, 2017, pág. 237.

15. Bergmann, J. & Sams, A., «What Is Flipped Learning? Flipped Learning Network (FLN)», en *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day*, obra colectiva, ISTE, Washington, DC, ASCD, Alexandria, Virginia, 2012. Sobre el particular, Berenguer Alabaladejo, C., «Acerca de la utilidad del aula invertida o *flipped classroom*», en *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, obra colectiva, Universidad de Alicante, Alicante, 2016, págs. 1468-1469 indica que «la idea básica inherente a este modelo educativo sería la de promover que el alumno trabaje por sí mismo y fuera del aula los conceptos teóricos a través de diversas herramientas que el docente pone a su alcance, principalmente vídeos o podcasts grabados por su profesor o por otras personas (pero no exclusivamente), y el tiempo de clase se aproveche para resolver dudas relacionadas con el material proporcionado, realizar prácticas y abrir foros de discusión sobre cuestiones controvertidas».

16. El aprendizaje híbrido o *blended* es cualquier combinación de aprendizaje presencial y remoto, fórmula que se lleva aplicando en el ámbito educativo desde hace tiempo, fomentado por las tecnologías digitales, Barrón, M., Cobo C., Sánchez Ciarrusta, I., Muñoz Najar, A., «¿Qué es el aprendizaje híbrido? ¿Cómo pueden los países implementarlo de manera efectiva?», *Banco Mundial Blogs*, 27 de abril de 2021, disponible el 19 de junio 2023 en https://blogs.worldbank.org/es/education/que-es-el-aprendizaje-hibrido-como-pueden-los-paises-implementarlo-de-manera-efectiva
Sobre el particular, además, entre todos, *vid.* Cavagnaro-Murillo, C. X., «La calidad en la docencia universitaria híbrida pospandemia», *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología,* vol. VIII, núm. 2, 2022, págs. 355-368; Torres-Agurto, S. A. y Almeida-Briones, X. A., «El impacto del uso de las aulas híbridas en la educación», en *Pol. Con.,* vol. 7, núm. 4, 2022, págs. 1999-2011. Cremades García, P., «La presencialidad del alumnado en las clases híbridas. Cuestiones en torno a la captación de su imagen»,

dispone de muchas funcionalidades y ofrece un gran número de posibilidades para elaborar los cuestionarios, lo que facilita que se adapte al nivel educativo en cuestión y al ámbito de conocimiento. Así, encontramos diversos estudios acerca de la utilización de esta plataforma en distintos contextos[17].

3. Las noticias de actualidad y el debate jurídico

De lo expuesto hasta el momento podemos extraer, al menos, dos conclusiones positivas. De un lado, el estudiantado tiene acceso a una cantidad de información que, tiempo atrás, era totalmente impensable. De otro lado e íntimamente ligado a lo anterior, se puede deducir que el alumnado está actualizado y en constante contacto con la realidad actual. Sin embargo, por paradójico que resulte, los datos que aparecen en las principales fuentes consultadas por este colectivo (redes sociales, fundamentalmente) no siempre se corresponden con las cuestiones socialmente relevantes y, en cualquier caso, no siempre es fidedigna.

A nadie se le escapa que, en algunas ocasiones las noticias no se redactan con todo el rigor que sería deseable (máxime en las redes sociales) e incorporan términos que no son precisos desde el punto de vista del Derecho. En determinadas situaciones, se confunden conceptos o se recurre a figuras jurídicas que no proceden al caso concreto. Por ello, el debate dirigido otorga herramientas para valorar y analizar críticamente las mismas y para seleccionar las fuentes que se presentan como más acertadas para el supuesto de hecho planteado.

Por este motivo, consideramos que, una vez detectado este problema, es imprescindible que busquemos una solución. A nuestro entender, resulta de vital importancia que el estudiantado se encuentre en constante actualización y que conozca, de primera mano, los acontecimientos más relevantes de la sociedad. En el entorno jurídico, no se puede obviar que el ordenamiento se modifica a un ritmo trepidante, máxime si tenemos en cuenta

en Ortega Giménez, A, Moreno Tejada, S. y Arrabal Platero, P. (coords.), *Innovación docente y Ciencia Jurídica (ahora en tiempos de Covid-19), Aranzadi* 2021, págs. 307-313.

17. Entre otras, *vid.* González Caballero, A., «El uso de los cuestionarios Moodle para aprender la prioridad de operaciones», *Números: Revista de didáctica de las matemáticas*, núm. 75, 2010, págs. 35-41; Sánchez Pavón, I. y Martín Herranz, R., «Moodle como herramienta de gestión y evaluación en el Grado de Óptica y Optometría de la Universidad de Valladolid», en *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*, obra colectiva, Adaya Press, Eindhoven, 2018, págs. 54-59; Uribe Sepúlveda, P. A., «Pilotaje de la implementación de espacios virtuales de aprendizaje (EVA) en plataformas Moodle para procesos formativos de pregrado», en *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*, obra colectiva, Adaya Press, Eindhoven, 2018, págs. 549-553; Moreno Guerrero, A. J., «Propuesta didáctica: Curso Moodle para la Formación Profesional básica», en *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*, obra colectiva, Adaya Press, Eindhoven, 2018, págs. 662-670.

las últimas reformas legislativas. Asimismo, hay que sumar que la realidad avanza todavía más rápido, lo cual provoca, en muchas ocasiones, que las normas queden desfasadas y obsoletas.

Además, desde nuestra perspectiva, el proceso de aprendizaje se alcanza de una forma más sencilla si, en lugar de analizar el articulado de una norma, el alumnado se enfrenta a un problema concreto al que tiene que ofrecer una respuesta satisfactoria, pues le permite ver la aplicabilidad práctica de la asignatura y aproximarse a la realidad existente. A partir de esta noticia, el discente debe llevar a cabo un esfuerzo de comprensión y acudir a la norma jurídica que sea de aplicación. Si tratamos de realizar un símil, esta tarea consistiría en recurrir a un esquema similar al de la analogía iuris: operar de lo particular a lo general para, más tarde, aplicar lo general obtenido a lo particular.

A ello hemos de anudar una cuestión que hemos apuntado en varias ocasiones. Y es que, si bien la obtención de la información no supone un problema para el estudiantado, el acceso a internet permite disponer de una cantidad tan ingente de datos (muchos de ellos incorrectos) que, incluso, se produce el efecto contrario: la desinformación. Por este motivo, entendemos que el papel que desempeñan los docentes es fundamental, ya que han de facilitar herramientas y criterios suficientes a los discentes para permitirles seleccionar aquella información relevante y útil.

Así las cosas, es vital que, partiendo del conocimiento de la realidad actual, se fomente la participación del estudiantado, su trabajo autónomo y un entorno favorable para el debate jurídico. De hecho, conscientes de esta cuestión, en nuestras asignaturas habitualmente hemos incorporado la elaboración de un trabajo sobre noticias relacionadas con el Derecho civil para que, a través del debate jurídico, sean analizadas y comentadas grupalmente por los discentes. En este escenario, el profesorado es el encargado de «dirigir» ese debate para que, a partir de esta tarea, el alumnado sea capaz de conocer lo que ocurre en su sociedad y ofrecer la respuesta más adecuada.

En particular, la actividad consiste en seleccionar distintas noticias relacionadas con los apartados de la asignatura concreta (en nuestro caso, generalmente, Derecho civil I impartida en el doble grado en Derecho y Administración de Empresas). Una vez seleccionada, el estudiantado, dividido en grupos, ha de trabajar y analizar dicha noticia y relacionarla con algún apartado del temario.

Hay que tener en cuenta que esta propuesta solamente se oferta al estudiantado que ha optado por el sistema de evaluación continua que requiere de la asistencia, al menos, al 80 % de las clases. Este alumnado obtiene su nota de los exámenes teóricos y prácticos y, por otro lado, de la denominada participación activa. Esta última se concreta en 2.5 puntos de la nota final (es decir, el 25 %) que, a su vez, se divide en la asistencia y participación a clase y en la resolución de los casos prácticos propuestos (1.5 puntos) y en el trabajo final de noticias de actualidad (1 punto).

4. El impacto de la inteligencia artificial en la docencia universitaria: retos y oportunidades

Si bien hasta fechas recientes el trabajo relacionado con una noticia de actualidad que acabamos de mencionar ha funcionado correctamente y ha permitido alcanzar los objetivos propuestos, es innegable que el avance de las nuevas tecnologías y, en particular, de la inteligencia artificial requería de una nueva formulación. En este sentido, se podía percibir cómo, en algunas ocasiones, el estudiantado se limitaba a utilizar herramientas tales como ChatGPT (u otras similares), poniendo en tela de juicio el aprendizaje y la propia originalidad de los trabajos. Sin negar los múltiples beneficios de estas tecnologías, consideramos que era (y es) preciso repensar el sistema universitario actual e incorporar, de alguna forma, dichas herramientas al proceso de aprendizaje.

Por este motivo, durante el curso 2023/2024 decidimos incorporar una modificación en el citado trabajo de noticias de la asignatura Derecho civil I impartida en el doble grado en Derecho y Administración de Empresas en la Universidad Miguel Hernández de Elche. A este respecto, propusimos la realización de un estudio sobre alguno de los aspectos que se imparten en la asignatura, debiendo llevar a cabo dos versiones del mismo: una «tradicional», en la que fueron los propios estudiantes los que elaboraron el trabajo; y otra que se llevó a cabo integrando la aplicación de inteligencia artificial denominada ChatGPT (acrónimo del inglés Chat Generative Pre-Trained Transformer), desarrollada en el año 2022 por OpenAI, en su versión gratuita.

Cada una de estas versiones —la tradicional y la de ChatGPT— tuvo la misma extensión (2.500 palabras) y la finalidad principal era que el estudiantado aprendiera los contenidos de la asignatura al mismo tiempo que los incorporaba en su vida cotidiana, consiguiendo con ello percibir que el Derecho civil tiene como núcleo central a la persona en su día a día.

Desde esta perspectiva, se hizo una selección de 16 temas de la asignatura que fueron sorteados entre los distintos grupos. Una vez realizado el reparto, los profesores estuvieron a su disposición para ir resolviendo las dudas que fueron surgiendo. Además, se indicó el prompt o instrucción concreta que había que los alumnos debían introducir en ChatGPT y, por supuesto, se facilitaron unas directrices sobre la estructura de los trabajos y las normas de estilo. Con ello, pretendíamos que el alumnado integrase sus conocimientos y habilidades, que fueran capaces de utilizar plataformas modernas que integran inteligencia artificial y que pudieran sacar conclusiones de la comparación de ambos trabajos.

Por lo que respecta a la modalidad de los trabajos empleando ChatGPT, la herramienta ofrece diversas aplicaciones en el ámbito de la redacción de documentos. Para ello es necesario formular la pregunta o las preguntas con precisión. A pesar de lo útil que puede resultar si se usa adecuadamente, no se puede desconocer que tiene sus limitaciones. Por ejemplo, es muy

sensible a los inputs o prompts (órdenes o preguntas) que recibe, de modo que pequeños cambios en la formulación de la pregunta pueden generar respuestas totalmente diferentes. De ahí la importancia de formular las preguntas de manera clara y específica para obtener los resultados deseados. En este caso, las tres órdenes que los alumnos debían cursar a la herramienta eran las siguientes: «Genera un párrafo introductorio convincente sobre la importancia de ...»; «Escribe un artículo de 2500 palabras sobre …»; «Ahora escríbelo para niños de 10 años».

Un elemento a mejorar y que trataremos de incorporar en futuros cursos académicos es el relativo a que, siendo cierto que se promovió el debate jurídico, este se produjo, a diferencia de lo que suele ser habitual, de forma escrita. Consideramos muy importante que este sistema se acompañe de una exposición presencial por parte del alumnado, generando grupos que compartan una visión concreta del caso. Este extremo permite perfeccionar la oralidad del estudiantado y favorece un entorno de conocimiento y confianza que concede más criterios para dilucidar sobre estas cuestiones.

En ambos casos, tanto si el debate se lleva a cabo de forma oral como de forma escrita, el profesorado ocupa un papel relevante para su adecuado desarrollo, al tener que actuar como moderador. Así las cosas, debe verificar que los comentarios que se incluyen por el estudiantado sean acordes a la noticia propuesta además de respetuosos para el resto de los compañeros. Hay que tener en cuenta que ciertos temas pueden resultar conflictivos y que, sin un adecuado control, se puede producir un clima poco deseable en el que no se aporte nada al objeto de estudio.

5. Algunas valoraciones

Resulta sumamente conveniente que toda experiencia de innovación docente que se implante en un aula conste de un apartado final donde los estudiantes manifiesten cómo ha sido, es decir, que proporcionen un *feed back* al profesorado, para lo cual en este caso les sugerimos que rellenaran un formulario *online*. A tal fin, una vez concluido el curso académico, el estudiantado pudo evaluar personalmente la consecución de los objetivos planteados con la realización del trabajo, a través de la cumplimentación de un cuestionario formado por diez preguntas y cuya valoración estaba basada en la Escala de Likert, apta para preguntar a los estudiantes acerca de su nivel de acuerdo y desacuerdo con las distintas cuestiones, donde 1 equivalía a «no, nada» y 5 a «sí, mucho».

En primer lugar, se preguntó a los estudiantes si era la primera vez que utilizaban ChatGPT. En este caso, el 38,46 % contestó que no, idéntico porcentaje respondió que lo había utilizado, pero poco, mientras que el 23,07 % señaló que era la primera vez que lo utilizaba. De ello podemos extraer, de un lado, que un número considerable de estudiantes todavía no había hecho

uso de esta herramienta —por lo que aún existe un amplio margen para que más alumnos la conozcan y utilicen— y, de otro lado, que otra parte de estudiantes ya se encontraba familiarizada con la mima. En concreto, nos parece positivo que este trabajo de la asignatura Derecho civil I haya contribuido a que más de un 23 % de estudiantes haya descubierto esta tecnología y haya interactuado con ella.

La segunda pregunta que se formuló fue si era la primera vez que utilizaban ChatGPT en un trabajo de la Universidad. Aquí el 38,46 % del estudiantado respondió que **sí**, lo cual se puede interpretar como que más de un tercio de estudiantes se muestran proclives y abiertos a la innovación tecnológica en sus estudios. Sin embargo, **también se detectó algo de resistencia** en el resto de estudiantes (61,54 %), que preferían no utilizar esta herramienta, probablemente debido al desconocimiento de sus posibilidades o a la desconfianza en el supuesto de que no tuvieran pautas o directrices por parte del profesorado, lo que podría tener consecuencias negativas incluso en la nota.

En tercer lugar, a la pregunta de si la integración de ChatGPT les ha parecido útil para la elaboración del trabajo, aquí la mayoría, es decir el 46,15 % del alumnado respondió que sí, lo que sin duda se traduce en una respuesta positiva al mismo tiempo que nos da a entender que si bien el uso de la herramienta resulta favorable para algunos estudiantes, no cuenta con un uso generalizado.

En cuarto lugar, se les preguntó si la realización del trabajo les había permitido introducirse en el uso de ChatGPT[18]. En este caso el 75 % de estudiantes contestaron que sí aunque con distintas intensidades. Este dato refleja una tendencia creciente en favor del uso de la inteligencia artificial en la docencia universitaria al mostrar que los estudiantes están dispuestos a explorar y aprovechar nuevas herramientas. Sin embargo, también es importante considerar que al 25 % restante no les pareció que la utilización del ChatGPT en el trabajo les hubiera introducido en su uso, por lo que para futuras ocasiones podría ser aconsejable incluir más instrucciones de cara a que puedan experimentar más.

Por su parte, la quinta pregunta giraba en torno a si la realización del trabajo les había permitido mejorar el uso de ChatGPT[19]. Aquí el 100 % respondió que sí, lo cual da a entender que se trata de una experiencia positiva para los estudiantes, si bien es cierto que ningún estudiante marcó la puntuación 5, sino solo entre el valor 3 y el valor 4, o sea que nadie lo calificó como «mucho». Con todo, se podría deducir que parece que **el** trabajo ha sido bien diseñado para fomentar el aprendizaje práctico y la mejora en el uso de ChatGPT, lo que implicaría que los estudiantes han tenido una interacción directa y significativa con la plataforma.

18. Según se indicaba en el cuestionario, o se contestaba esta pregunta o la núm. 5.

19. Según se indicaba en el cuestionario, o se contestaba esta pregunta o la núm. 4.

En sexto lugar, en relación con la pregunta de si les gustaría que se utilizara ChatGPT en otras asignaturas, el 69,3 % respondió que sí, con distintas intensidades entre el valor 3 (30,76 %), 4 (30,76 %) y 5 (7,69 %). Ello sugiere que hay un interés considerable por integrar esta herramienta en diferentes áreas del aprendizaje, ya sea por su capacidad de ayudarles a resolver dudas, generar ideas o facilitar la comprensión de temas complejos. Sin embargo, también podría ser interesante explorar por qué algunos estudiantes no están tan a favor.

En séptimo lugar, en torno a la pregunta de si consideraban que los trabajos realizados con ChatGPT eran más completos que los de elaboración propia, la mayoría de estudiantes respondió que no, en concreto el 53,84 %. Ello denota una gran c**onfianza en el trabajo personal, ya que esos** estudiantes consideran que su esfuerzo es más completo y satisfactorio, porque permite que se tomen más en serio el proceso de investigación, reflexión y redacción personal. Con todo, no se trata de una mayoría abrumadora, lo que nos hace pensar que los propios estudiantes han detectado algunas l**imitaciones en el uso de ChatGPT,** al percibir que no logra captar todos los matices o enfoques, o incluso puede ser que algunos no confíen plenamente en la calidad de los trabajos generados por la IA. **De ello se deriva que existe un grado de** escepticismo nada desdeñable en relación con el uso de ChatGPT en las tareas universitarias.

En torno a la octava pregunta, referida a si consideraban que los trabajos elaborados por las personas eran mejores que los que hace ChatGPT, el 83,33 % respondió que sí, lo que significa que existe una clara p**referencia por la creatividad humana**, en el sentido de que estarían valorando que los trabajos realizados por personas físicas tienen un valor añadido, como podría ser una mayor creatividad, opinión personal o experiencias únicas que la IA no puede replicar. Junto a ese porcentaje también se podría deducir que el estudiantado considera que la IA puede ser una herramienta complementaria porque aún tienen limitaciones en cuanto a calidad, originalidad o capacidad para comprender detalles que un ser humano podría captar mejor. Con todo, algunos estudiantes pueden no estar bien informados acerca de las capacidades actuales de la IA, lo que puede derivar en una valoración errónea de los trabajos realizados utilizando algún tipo de inteligencia artificial, como inferiores. No en vano, hubiera sido recomendable haber dedicado parte de una clase a explicarles las posibilidades que tiene ChatGPT en aras de que de cara a futuro hagan un uso adecuado y provechoso.

En noveno lugar se les preguntó si a partir de ahora utilizarían ChatGPT y la respuesta nos ha llamado mucho la atención porque pensábamos que iba a ser un sí mayoritario y contundente, pero ha sido al revés, y que además contrasta con la respuesta a la pregunta sexta. Probablemente ello sea así porque el estudiantado parta de la idea de que el profesorado puede pensar que se han copiado el trabajo y no lo han hecho ellos. En concreto, un 8,33 % dijo que no (valor de escala 1), un 50 % dijo que no (valor 2) y un 41,46 %

dijo que no (valor 3). Nadie contestó ni el valor 4 ni el valor 5, o sea que un 58,33 % ha sido bastante rotundo y un 41,4 % se mueve en una franja que podríamos definir como tibia. Es más, que un 58,33 % del estudiantado haya respondido que no utilizará ChatGPT a partir de ahora podría interpretarse de varias maneras, entre las que apuntamos desconfianza, **preferencia por otras herramientas**, resistencia al cambio o incertidumbre ante nuevas tecnologías. Junto a ello podríamos hablar de que esa reticencia podría deberse a que les preocupa la privacidad de sus datos o incluso las implicaciones éticas del uso de IA.

Y no solo eso, sino que también es posible que el 58,33 % del estudiantado que contestaron «no» a la pregunta sobre usar ChatGPT en el futuro, lo hayan hecho por miedo a represalias del profesorado, especialmente si hay preocupaciones sobre el plagio o el uso indebido de herramientas como esta para completar tareas académicas. En muchos entornos educativos, el uso de herramientas de IA para escribir trabajos o responder preguntas puede estar sancionado si se percibe como un sustituto del esfuerzo propio del estudiante.

En todo caso, la respuesta negativa de este 58,33 % podría ser un reflejo de cualquiera de estas razones, o de una combinación de ellas. Sería interesante profundizar en los motivos específicos que se encuentran detrás de esa respuesta para entender mejor las barreras que podrían existir.

Por último, la última pregunta décima constaba de un espacio en blanco para señalar qué aspectos se podrían mejorar en relación con la utilización del ChatGPT en el trabajo, donde o bien no contestaron o bien se limitaron a decir que estaba todo bien («Con respecto al apartado del ChatGpt no tengo nada más que añadir, es una herramienta que es útil y está bien que la utilicemos»; «Creo que está todo muy bien, no se debería mejorar nada»). Solo una respuesta merece nuestro comentario al haber indicado que «deberían mejorar prácticamente todo ya que en algunas ocasiones comete errores ortográficos, cuando le pides un determinado número de palabras no hace caso, entre otros muchos errores más». Nos parece más que comprensible que algunos alumnos tengan esa opinión, ya que, aunque ChatGPT está diseñado para ser útil y preciso, no está exento de cometer errores. En concreto, los e**rrores ortográficos** pueden ser el resultado de limitaciones en el entrenamiento del modelo o problemas con las reglas ortográficas en contextos ambiguos. En cuanto a lo de **no cumplir con el número de palabras solicitado,** ChatGPT intenta ajustarse lo mejor posible a las instrucciones dadas, pero en ocasiones puede no cumplir con el número exacto de palabras o desviarse ligeramente del tema, lo que podría ser debido a que el modelo prioriza la coherencia y la calidad de la respuesta sobre los límites estrictos de cantidad de palabras. Y con respecto a **otros errores, e**xisten varios factores como interpretaciones incorrectas de las instrucciones, falta de contexto suficiente o limitaciones en su base de datos de entrenamiento, que no está completamente actualizada en su versión gratuita.

A pesar de estos desafíos, ChatGPT es una herramienta poderosa, con actualizaciones y mejoras continuas, que busca ir perfeccionando sus respuestas para ser más preciso y útil. A medida que la tecnología avanza, probablemente se solucionen estos inconvenientes, si bien es importante reconocer las limitaciones actuales.

En resumen, la mayoría de nuestros estudiantes ha entendido que si bien la inteligencia artificial, articulada en este caso a través del ChatGPT, puede ser útil en la realización de sus trabajos, la inteligencia humana tiene un valor irremplazable. Haber llegado a esta conclusión da sentido al cometido docente con el que implementamos la tarea del trabajo grupal y la implementación de una aplicación de inteligencia artificial.

No en vano, nuestro propósito ha sido el que el estudiantado entendiera que este tipo de herramientas puede complementar su trabajo y que resulta importante saber cómo utilizarlas para obtener el máximo rendimiento. Se trata de incorporarlas en nuestra rutina para ayudarnos a obtener mejores resultados, pero no para engañarnos a nosotros mismos. Hay que saber cómo y cuándo utilizarlas. En relación con ello cabe señalar que como autores de este capítulo preguntamos a ChatGPT por un posible título para este trabajo, introduciendo la instrucción y las palabras clave que queríamos y el resultado es el que da título a estas páginas. Asimismo, en relación con la valoración de las preguntas también le preguntamos a la aplicación por su valoración y, con los resultados obtenidos redactamos nuestras propias consideraciones pues no se puede desconocer que al menos la versión gratuita de ChatGPT no es del todo precisa y conviene «humanizar» el lenguaje y adaptar los comentarios a los estudiantes que participaron en el cuestionario.

6. Bibliografía

Arbizu Bakaikoa, F., *La función docente del profesor universitario*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1994.

Arís Redó, N. y **Orcos, L.,** «Gamificación en el entorno educativo», en *Edunovatic 2017. Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, obra colectiva, Universidad Internacional de La Rioja, 2018.

Artiles, J., Aguiar, M. V. y **Rodríguez, J.,** «El uso didáctico de los entornos personales de aprendizaje en el alumnado del grado», *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 51, 2017.

Berenguer Alabaladejo, C., «Acerca de la utilidad del aula invertida o *flipped classroom*», en *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, obra colectiva, Universidad de Alicante, Alicante, 2016.

Bergmann, J. & Sams, A., «What Is Flipped Learning? Flipped Learning Network (FLN)», en *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day*, obra colectiva, ISTE, Washington, DC, ASCD, Alexandria, Virginia, 2012.

Cabero, J., Barroso, J. y **Llorente, M. C.,** «El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC», *Digital Education Review*, vol. 18, 2010.

Cavagnaro-Murillo, C. X., «La calidad en la docencia universitaria híbrida pospandemia», *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología,* vol. VIII, núm. 2, 2022.

Chaparro Matamoros, P., «De la LOU' 2001 a la LOSU' 2023: La innovación docente a lo largo de las últimas dos décadas)», en *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colex, Madrid, 2023.

«La necesaria predisposición de docente y estudiante hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (eees)», en *La innovación educativa en Derecho: un compromiso continuo con la docencia*, Colex, Madrid, 2024.

Cremades García, P., «La presencialidad del alumnado en las clases híbridas. Cuestiones en torno a la captación de su imagen», en Ortega Giménez, A, Moreno Tejada, S. y Arrabal Platero, P. (coords.), *Innovación docente y Ciencia Jurídica (ahora en tiempos de Covid-19)*, Aranzadi 2021.

de La Orden, A., «Formación, selección y evaluación del profesorado universitario», *Bordón: Revista de pedagogía,* núm. 266, 1987.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., «La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional», en *Didáctica universitaria*, obra colectiva, La Muralla S.A., Madrid, 2001.

González Caballero, A., «El uso de los cuestionarios Moodle para aprender la prioridad de operaciones», *Números: Revista de didáctica de las matermáticas*, núm. 75, 2010.

Heaslip, G., Donovan, P. & Cullen, J. G., «Student response systems and learner engagement in large classes», *Active Learning in Higher Education*, vol. 1, núm. 15, 2014.

López Mas, P. J. y **otros,** «Game is not over: una nueva experiencia de gamificación en la docencia del Derecho a través de Trivinet», en Roig-Vila, R. (edit.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, Octaedro, Barcelona, 2020.

López Richart, J., «El Proceso de Bolonia: ¿una oportunidad para la modernización de la enseñanza del Derecho?», en *Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas*, obra colectiva, Universidad de Alicante, Alicante, 2011.

Martínez Martínez, N. y otros, «Aprender Derecho jugando: Quizizz y su aplicación a la asignatura Regulación jurídico-civil del Turismo», en Roig-Vila, R. (edit.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona 2018.

«Las e-flashcards y Brainscape como método de aprendizaje autónomo del Derecho civil en el Grado en Turismo», en *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2019,* obra colectiva, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante, 2019.

Medina Nicolalde, M. A. y **Tapia Calvopiña, M. P.,** «El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente», *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, vol. 14, núm. 46, 2017.

Molina García, N. García Martínez, S., Sánchez García, L. F., Saiz Colomina, S., Ruíz Ríos R. R., Chinchilla Mira, J. J. y **Serrano Orellana, B.,** «Estudio y análisis de *Soft Skills* en el alumnado Universitario», en *La docencia en la Enseñanza Superior: nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas,* Octaedro, 2020.

Moreno Guerrero, A. J., «Propuesta didáctica: Curso Moodle para la Formación Profesional básica», en *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*, obra colectiva, Adaya Press, Eindhoven, 2018.

Ortiz Fernández, M., «La plataforma Moodle como instrumento de evaluación: criterios y consideraciones acerca de la creación de un examen tipo test», en *Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano*, núm. 1, 2021.

Sánchez i Peris, F. J., «Gamificación», *Education in the knowledge society (EKS),* vol. 16, núm. 2, 2015.

Sánchez Pavón, I. y **Martín Herranz, R.,** «Moodle como herramienta de gestión y evaluación en el Grado de Óptica y Optometría de la Universidad de Valladolid», en *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*, obra colectiva, Adaya Press, Eindhoven, 2018.

Tito Maya, M. D. y **Serrano Orellana, B.,** «Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano», *Redes INNOVA Research Journal 2016,* vol. 1, núm. 12, 2016.

Torres-Agurto, S. A. y **Almeida-Briones, X. A.,** «El impacto del uso de las aulas híbridas en la educación», en *Pol. Con.,* vol. 7, núm. 4, 2022.

Uribe Sepúlveda, P. A., «Pilotaje de la implementación de espacios virtuales de aprendizaje (EVA) en plataformas Moodle para procesos formativos de pregrado», en *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*, obra colectiva, Adaya Press, Eindhoven, 2018.

COLECCIÓN

INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

COLEX

TÍTULOS PUBLICADOS

1. Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global.
2. Prácticas educativas en ciencias sociales y jurídicas.
3. La innovación educativa en Derecho.
4. Innovación docente universitaria para un aprendizaje efectivo: experiencias que transforman.
5. Nuevos retos en la docencia ante la digitalización y la sostenibilidad

DESCUBRA MÁS OBRAS EN:

www.colex.es

Editorial Colex SL Tel.: 910 600 164 info@colex.es

NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA ANTE LA DIGITALIZACIÓN Y LA SOSTENIBILIDAD

La presente obra colectiva aborda el análisis de ciertas prácticas docentes llevadas a cabo en el aula universitaria atendiendo a dos enfoques: la digitalización y la sostenibilidad, en la medida en que estas variables se están erigiendo en los ejes sobre los que debe pivotar la sociedad presente y futura. Por lo que se refiere a la digitalización, la obra va más allá de las clásicas propuestas, ya superadas, consistentes en la incorporación de las TICs en el aula (en sus diversas manifestaciones), para centrarse en la finalidad educativa que se puede extraer de las plataformas y aplicaciones de inteligencia artificial generativa, al objeto de que sean percibidas por el alumno como un complemento al estudio y no como un recurso que pueda sustituir el esfuerzo y el sacrificio que la obtención de cualquier Grado exige. Por su parte, y en relación con el segundo eje, la obra analiza cómo la docencia de las disciplinas debe orientarse a la sostenibilidad, fomentando estrategias docentes compatibles con la enseñanza *sine die* de los estudios universitarios, sin poner en riesgo los recursos limitados de los que disponemos.

DIRECTORA

Belén Andrés Segovia, Pedro Chaparro Matamoros, Carlos Pedrosa López.

AUTORES

Pedro Chaparro Matamoros, Fernando Hernández Guijarro, Isabel Josefa Rabanete Martínez, Álvaro Bueno Biot, Roser Almenar Rodríguez, Cristina López Sánchez, Manuel Ortiz Fernández, Belén Andrés Segovia, Francisco Molins Sancho, Raquel Martínez Catalá, Eduardo Carlos Dittmar, Cristina Gallego Gómez, Javier Badenas Boldó, Selena Cebrián Beltrán, Ana Isabel Blanco García, Raquel Borges Blázquez, María José Jordán Díaz-Roncero, Romina Santillán Santa Cruz, Pablo Tortajada Chardí, María Badenas Boldó, Carlos Pedrosa López, María Gómez Santos, Gonzalo Muñoz Rodrigo, Mario Neupavert Alzola, Raquel Alamà Perales, Javier S. Burgos Muñoz y Francisco Ros Bernal, Ángel Guillén Pajuelo, Santiago García Campá, Marina Rodríguez Beas, Sergio Ferrer Nicomedes, Andrés Mormeneo Segarra.

UNIVERSITAT JAUME I

Unitat de Formació i Innovació Educativa · UFIE

ISBN: 979-13-7011-207-3

9 791370 112073

O.A.