

Cómo aprenden derecho los alumnos de la generación Z en la era del chat GPT

Com aprenen dret els estudiants de la generació Z en temps del chat GPT

How Gen Z students learn law in the age of GPT chat

Margalida Capellà i Roig

Profesora titular de Derecho internacional público.

Universitat de les Illes Balears

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0830-2348>

E-mail: margalida.capella@uib.cat

Resumen: Este estudio plantea cómo afrontar dos retos globales que tienen ante sí actualmente las Facultades de Derecho: los alumnos de la generación Z que ya han llegado a la Universidad y la irrupción de la inteligencia artificial en la docencia. Se exponen los factores que dificultan aprender Derecho a estos alumnos tales como su hiperconectividad y sus problemas en comprensión lectora, concentración o motivación, entre otros, y se explica cómo aprenden y qué les interesa. En este contexto, se plantea la inteligencia artificial como una oportunidad para enfocar la docencia en todo aquello que solo puede hacer la inteligencia humana, como el razonamiento jurídico y el pensamiento crítico, y se propone ajustar las metodologías, los contenidos y objetivos docentes para reforzar los puntos débiles y aprovechar las fortalezas de los alumnos de la Generación Z.

Palabras claves: Generación Z, Pensamiento crítico, IA, Inteligencia artificial, Metodología docente, Objetivos docentes.

Resum: Aquest estudi planteja com afrontar dos reptes globals que tenen davant seu actualment les Facultats de Dret: els alumnes de la generació Z que han arribat a la Universitat i la irrupció de la intel·ligència artificial en la docència. S'exposen els factors que dificulten aprendre Dret a aquests alumnes, com ara la seva hiperconnectivitat i els seus problemes en comprensió lectora, concentració o motivació, entre altres, i s'explica com aprenen i què els interessa. En aquest context, es planteja la intel·ligència artificial com una oportunitat per enfocar la docència en tot allò que només pot fer la intel·ligència humana, com el raonament jurídic i el pensament crític, i es proposa ajustar les metodologies, els continguts i objectius docents per reforçar els punts febles i aprofitar les fortalezes dels alumnes de la Generació Z.

Paraules clau: Generació Z, Pensament crític, IA, Intel·ligència artificial, Metodologia docent, Objectius docents.

Abstract: This study proposes how to face two global challenges currently facing Faculties of Law: the students of generation Z who have arrived at the University and the irruption of artificial intelligence (AI) in the teaching of Law. The factors that make it difficult for these students to learn law, such as their hyperconnectivity and their problems with reading comprehension, concentration or motivation, among others, are explained, as well as how they learn and what interests them. In this context, AI is presented as an opportunity to focus teaching on everything that only human intelligence can do, such as legal reasoning and critical thinking, and it is proposed to adjust methodologies, contents and teaching objectives to reinforce the weak points and take advantage of the strengths of Generation Z students.

Keywords: Generation Z, Critical thinking, AI, Artificial intelligence, Teaching methodology, Teaching objectives.

1 Introducció

La pregunta que guia este estudio no busca conocer cómo se enseña Derecho en nuestras Facultades ni tampoco recomendar una determinada metodología docente. Más bien se dirige a

saber cómo aprenden en realidad nuestros alumnos, en el marco de una reflexión general sobre qué estamos enseñando, a quién, por qué y para qué en las Facultades de Derecho, a la vista de lo que se requiere en el mercado laboral, como el pensamiento analítico o crítico, y muy especialmente atendiendo a la realidad que tenemos en nuestras aulas:

- Una nueva generación de alumnos, la llamada “Generación Z” (o “iGen”, “Generación Google”, “Centennials”, “Zoomers”...) que aprende, piensa y se interesa de forma diferente a la del profesorado mayoritario de Derecho, con sus puntos débiles y fuertes; y
- La irrupción de la inteligencia artificial en el mundo jurídico, en un momento en que no se puede prever qué impacto tendrá en la profesión jurídica pero que ya aparecido en las aulas y es motivo de gran preocupación para los profesores de Derecho.

Esta realidad no solo se da en la universidad española, es global: podemos ver en estudios y en noticias sobre otros países que son comunes los puntos débiles y las habilidades, los intereses y la manera de pensar, hacer y trabajar de los alumnos universitarios de esta nueva generación, así como también la dificultad de los profesores y del sistema universitario de adaptarse a ellos.

Este estudio parte de la preocupación observada en el colectivo docente universitario, en concreto en la Facultad de Derecho de la Universitat de les Illes Balears en los últimos tres años, ante el cambio de actitud, de nivel académico y de interés que presentan los alumnos de las últimas tres promociones. Esta preocupación es común entre el profesorado de las universidades españolas consultadas y va unida a la desorientación generada por el uso de Chatgpt y similares por parte de los alumnos y de su impacto observado en su aprendizaje y nuestra docencia. Inicialmente se pensaba que sería un problema puntual de la también llamada “generación covid”, pero se han consultado numerosos estudios realizados en la última década en Facultades de Derecho de Estados Unidos y Canadá, ante la inexistencia de estos estudios en España, y se ha comprobado su traslación a nuestra realidad a partir de los estudios más generales que hace poco se están desarrollando sobre los jóvenes de la generación Z en España. Por todo ello, se pretenden aportar conclusiones y recomendaciones que pueden servir para ajustar nuestras metodologías, contenidos y objetivos docentes a la realidad de nuestras aulas.

2 ¿Cómo aprende la generación Z en la Universidad? Un fenómeno global.

Para saber cómo aprenden los estudiantes que tenemos en la Universidad resulta útil atender a la conocida clasificación de generaciones, siendo conscientes de que solo nos puede facilitar una representación general de ciertos rasgos comunes entre grandes colectivos, pero no abordar todas las características de una generación. Siempre habrá estudiantes individuales de una generación que no compartan todos los rasgos que la caracterizan en su conjunto y suele haber una tendencia al estereotipo, cuando no a subestimar a las nuevas generaciones comparándolas con la propia. Además, las teorías y las clasificaciones por generaciones presentan diferencias por países, tienen distintas denominaciones, y evidentemente pueden caer en una estereotipación perjudicial de los colectivos analizados. Sin embargo, es revelador descubrir por distintas fuentes que, en las universidades norteamericanas, los alumnos tienen los mismos problemas de comprensión lectora, redacción, madurez, concentración y baja tolerancia a la frustración que tienen los alumnos de las universidades españolas. Por su parte, también los profesores de esas universidades se manifiestan tan desorientados como nosotros ante esta situación, cuando no frustrados o desmotivados: más de uno nos hemos visto ante la tesitura de bajar el nivel de exigencia o bien el nivel de contenidos para no tener que suspender a tantos alumnos, en comparación con cursos anteriores o bien a probar estrategias docentes que no siempre tienen como resultado un mayor o semejante aprendizaje al que estamos acostumbrados y que consideramos necesario para afrontar con una mínima solvencia el ejercicio profesional en el ámbito jurídico.

Existen ya numerosos estudios sobre cómo son los jóvenes de la Generación Z, y también cómo son los que llegan a la Universidad, pero voy a centrarme en cómo aprenden, a partir de sus puntos débiles, sin dejar de referirme a sus puntos fuertes, que también los tienen.

Para entendernos, la Generación Z se compone de jóvenes nacidos desde finales de la década de los noventa hasta principios de la década de 2010 (los siguientes serían la llamada “Generación Alfa”). Son objeto de estudio prácticamente desde su nacimiento por su temprano contacto con la tecnología y por formas de crianza y educación diferentes a las anteriores generaciones. En todo caso, nótese que estamos hablando siempre de un contexto educativo occidental.

Al llegar a la Universidad se detectan especialmente dos aspectos que los diferencian de las generaciones anteriores: su hiperconectividad y las dificultades que presentan en comprensión lectora, pensamiento crítico y redacción.

2.1 Hiperconectividad

Su forma de comunicarse y de aprender, así como de consumir (desde el ocio hasta el conocimiento), está condicionada por haber vivido siempre en un mundo hiperconectado y, por ello, tienen una capacidad intuitiva del funcionamiento y de las posibilidades de Internet especialmente significativa, diferente de la Generación “boomer” y X de profesores que tienen ahora en las aulas.

Esta conectividad virtual constante tiene sus efectos positivos, pero afecta su aprendizaje de manera significativa porque el uso intenso y a menudo precoz de la tecnología ha reconfigurado o reconectado las áreas del cerebro implicadas en los procesos de aprendizaje y de memoria (Zarra, 2019). Aunque los expertos avisan de que aún es pronto para saber cómo influirá todo ello en los procesos mentales y, de rebote, en la sociedad, en el ámbito de la neurociencia se observa que está cambiando la conectividad neuronal relacionada con el almacenamiento y la gestión de la información, debido a la continua exposición a los estímulos digitales: así, las redes que gestionan la memoria tienden a disminuir, y en cambio se incrementan las implicadas en la gestión rápida de la información (Bueno, 2019).

Por ello, es básico que, para diseñar cualquier aspecto de la docencia, los profesores universitarios tengamos presentes estos cambios y entendamos que la tecnología puede facilitar enormemente, pero, también, obstaculizar el aprendizaje a nuestros alumnos si no adaptamos nuestra metodología de una u otra manera. Propondré unos ajustes necesarios en la metodología docente en el apartado IV de este estudio.

En los estudios de Derecho en otros países ya se está tratando cómo las tecnologías digitales han alterado la conectividad cerebral de nuestros alumnos y están impactando en la educación jurídica (Mercer, 2017; Graham, 2018, Cameron, Pagnattaro, 2017; Smith, 2023). Sobre este aspecto, a falta de un estudio específico en España nos pueden resultar útiles los realizados en universidades norteamericanas porque revelan algunas de las consecuencias que habría que

tener en cuenta, en general, y también en Derecho (Graham, 2018, 52-57). Brevemente, resumiría estas consecuencias en dos.

En primer lugar, se ha reducido su capacidad de atención y en su aprendizaje prima la rapidez e inmediatez. Leen material complejo de la misma manera rápida que lo hacen con las redes sociales (*scrolling*) y pueden pasar muchas horas buscando fuentes y leyéndolas (o más probablemente, navegando intensamente), pero cuando comienzan la fase de redacción, avanzan rápidamente y a menudo no son capaces de profundizar, ni de redactar de forma coherente y estructurada.

En segundo lugar, el uso constante de teléfonos inteligentes y dispositivos electrónicos por parte de la Generación Z está creando la ilusión de que son expertos en tareas múltiples porque pueden manejar hasta cinco pantallas a la vez. Sin embargo, esta habilidad “multitarea” no significa que hagan más cosas al mismo tiempo ni que lo hagan bien: los estudiantes en realidad están “cambiando de tarea”, es decir, dividiendo su atención entre tareas y perdiendo un poco de eficiencia mental con cada cambio porque hay un “costo de reinicio” con cada cambio de atención. Por lo tanto, los estudiantes se toman más tiempo para terminar cada tarea y, en lo que aquí nos interesa, ambas se realizan con mucha menos competencia. Además, tienden a procesar la información de forma superficial, les cuesta realizar análisis en profundidad, tanto si buscan la información ellos como si se les entrega simultáneamente en varios medios, porque es una multitarea multimedia que les requiere dividir la atención.

2.2 Comprensión lectora, pensamiento crítico y redacción

El déficit en estas habilidades es común en esta generación, en comparación con las anteriores, y constituye un grave problema a la hora de aprender y enseñar Derecho, pues su ejercicio comportará inevitablemente leer, escribir y argumentar, además de forma crítica. Sin embargo, en los estudios ya realizados se llega a la conclusión de que estas carencias parten de la preparación preuniversitaria, no las pueden resolver solas las facultades de Derecho y difícilmente se pueden revertir cuando llegan a la Universidad (Flanagan, 2015, 180). Este problema no se queda en el ámbito educativo porque son habilidades importantes para el mercado laboral, así que algo está fallando si las universidades ya no son capaces de formar a

sus alumnos en las competencias que necesitan para desarrollar con éxito su futuro trabajo, en concreto el pensamiento crítico, como concluye un reciente estudio publicado por la OCDE (Van Damme, Zahner, 2022).

En este sentido, es revelador otro estudio realizado en los últimos años en facultades norteamericanas porque se fija en cuatro aspectos de la educación preuniversitaria que han contribuido a crear una “tormenta perfecta” cuando los estudiantes empiezan Derecho y porque, en mi opinión, se podría trasladar perfectamente al sistema educativo español: se han acostumbrado a pruebas estandarizadas (tests); han sido escolarizados en un entorno más STEM (tecnología) que humanístico (redacción, lectura, pensamiento crítico); son el resultado de un modelo de crianza que pretende acelerar el aprendizaje (son la generación “*baby genius*”) y no les expone al fracaso, por lo que no siempre han adquirido las habilidades para afrontarlo, y la frustración cuando “fracasan” les bloquea; y, finalmente, se observa que el uso constante de tecnología interfiere en su habilidad de desarrollar el pensamiento crítico pues, aunque tienen un acceso constante e ilimitado a múltiples fuentes de información, no saben filtrarla ni evaluarla críticamente (Graham, 2018, 58).

En su formación jurídica, destacaría cuatro rasgos que se pueden apreciar en nuestros alumnos en los primeros cursos de Derecho y de los que también dan cue

nta los estudios analizados sobre otros países (Graham, 2018, 65):

Primero: Son excelentes buscadores de información, porque no solo saben navegar por internet, sino que, con el tiempo y las pautas claras, aprenden a hacerlo con eficacia entre fuentes jurídicas y sistemas, una vez aprenden a distinguir las fuentes fiables de las que no lo son. Sin embargo, tienen más dificultades que generaciones anteriores para dar sentido a lo que encuentran, a relacionarlo y a darle una estructura coherente y, además para situar la información encontrada en un marco conceptual más amplio. Por ejemplo, para identificar la norma aplicable de un instrumento jurídico (ley, tratado, reglamento...), se han acostumbrado a buscar por palabras clave (control+F), sin fijarse en la estructura ni en el sentido de los textos legales, pues ya no leen “en papel” sino directamente en pantalla.

Segundo: Tienen dificultades para tomar apuntes seleccionando las ideas clave y para leer textos jurídicos, incluidos manuales, de manera efectiva, ya que no son capaces de identificar qué es importante, o bien tienen mayor dificultad que en generaciones anteriores para ello. En clase toman apuntes en ordenador o hacen fotos de los esquemas escritos en la pizarra o presentados en Power point: no los copian en sus apuntes, y no dan al cerebro la oportunidad de procesar la información.

Tercero: Les incomoda sobremanera el método socrático, es decir, que se les pregunte por cuestiones concretas de la materia o bien por su opinión personal o que se hagan ellos mismos preguntas. Se dan cuenta de sus limitaciones y dificultades (de comprensión, de expresión, de análisis) y tienen un miedo visceral a ser preguntados en clase: están más pendientes de que se les llame por su nombre que de lo que se está explicando. Ello ha sido interpretado con que están acostumbrados a recibir estímulo y retroalimentación siempre en positivo en la educación preuniversitaria y, ante la crítica, aunque sea constructiva, desconectan o incluso algunos se ofenden: su percepción genuina de sus habilidades les dificulta aceptar nuestra evaluación de sus habilidades, o la falta de ellas, para completar su aprendizaje (Graham, 2018, 71).

Cuarto: Quieren estar conectados, cerca de otros alumnos, también presencialmente, pero después prefieren trabajar solos. Son capaces de realizar un trabajo individualmente, uno al lado de otro, colaborar entre ellos compartiendo un documento online (Seemiller, 2016, 178) pero quieren una nota individual.

3 Cómo aprenden derecho: diez observaciones propias y un apunte sobre la motivación de los alumnos de la generación Z

Sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Derecho en la Generación Z, quisiera presentar diez observaciones propias que he podido corroborar en estudios realizados en otros países y también, ya, en España. Son el resultado de la observación en los últimos años en grupos de asignaturas obligatorias de primero y segundo del Grado de Derecho, y de la dirección de prácticas externas en la Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho con alumnos de cuarto curso, todo ello en el marco de una experiencia de más de 25 años de docencia universitaria.

1) Su primera toma efectiva de contacto con un tema es mediante contenidos no textuales (imágenes, videos) y esquemas básicos (textuales) muy visuales, y a partir de aquí lo amplían hacia textos más extensos: es decir, al revés que la generación actual y anterior de profesores, que tradicionalmente explica oralmente un tema con una lección magistral para que después los alumnos hagan un resumen o esquema. Los alumnos de la Generación Z necesitan primero una imagen o un esquema para ir construyendo su conocimiento. Por ello, para la mayoría de los alumnos, estas clases magistrales son una pérdida de tiempo porque no siguen la estructura y además desconectan a los pocos minutos, especialmente si tienen un dispositivo electrónico a su alcance.

2) Buscan ejemplos prácticos reales, y necesitan comprender la aplicabilidad de lo que aprenden para implicarse en el proceso de aprendizaje. Si no la comprenden, memorizan y borran la información, no queda nada a no ser que existan unos conocimientos previos y tuvieran algún interés en esa información. No les interesa el conocimiento per se sino el conocimiento instrumental, es decir, que sirva para algo.

3) El contexto universitario no les motiva porque se encuentran con un doble desfase: por un lado, el competencial, porque aspiran a “saber hacer algo” mientras el profesorado insiste en que, antes de hacer nada, tienen que “saber algo”, y, como son impacientes y no les llega el momento de “hacer” sobre todo en los dos primeros cursos, se frustran (ellos y los profesores); por otro, un desfase relacional, porque los docentes conciben una realidad diferente a las necesidades de la realidad más inmediata de los alumnos, una manera de estudiar y unos resultados de aprendizaje diferentes, y no es posible relacionarnos y motivarlos si, de alguna manera, no hablamos el mismo lenguaje. Es fácil percibir un descontento generalizado con el modelo clásico de enseñanza (clase magistral) y del tipo de evaluación (exámenes), y que se considere el enfoque docente, en general, como poco práctico en el sentido de que quieren “hacer de juristas” cuando de lo que se trata es de enseñarles, primero, a “pensar como juristas”. Ello implica tiempo y esfuerzo, cuando esta generación se enfoca más en la rapidez que en la precisión o en la profundidad. En este contexto, el objetivo prioritario del alumnado mayoritario es ir superando pruebas y sumando puntos para aprobar, más que aprender, y se genera una situación perversa cuando se acostumbran a “memorizar” para aprobar exámenes y se

encuentran con (algunas) asignaturas en las que se aplican metodologías por las que el alumno tiene un papel central y activo, como el aula invertida, en las que se les hace leer, pensar, relacionar, resolver... En las encuestas de evaluación puede haber comentarios entusiastas sobre lo que han aprendido, pero también quejas por lo mucho que les han hecho trabajar (a diferencia de las clases más pasivas que tienen) o lo mucho que se les ha exigido (cuando se trabaja el pensamiento crítico, se les hace “pensar”), en comparación con otras. De aquí la diferencia que hacen ya los alumnos entre “exámenes de memorizar” y “exámenes de pensar” (entre ellos los de caso práctico): estos últimos son los más temidos.

4) Aunque les falte motivación por el Derecho, sí que muestran interés o son receptivos en temas de justicia social, salud, medio ambiente y cambio climático, y también, en los últimos años, identidad de género. Ello no significa que su posicionamiento ante tales cuestiones sea el activismo social ni tampoco una ideología progresista. A diferencia de promociones anteriores, no son competitivos entre ellos y valoran el bienestar físico y, sobre todo, emocional.

5) Han crecido en un entorno globalizado y virtual y tienen más acceso a más información que cualquier otra generación, pero haría dos puntualizaciones:

- Utilizan las redes sociales no solo para publicar fotografías y chatear con los amigos, sino también para tareas de investigación, ver lecciones en línea, trabajar con compañeros de clase, acceder a las noticias o ser informados periódicamente tanto de noticias como de los eventos que les interesan (Seemiller, 2016, 131-132). El problema es que solo se informan de esto: siguen la actualidad informativa (en el mejor de los casos) de manera fragmentada y sesgada a través de las preferencias de sus redes sociales, y exclusivamente de forma digital: ya no han comprado el periódico en papel ni los leen así, ni están suscritos a periódicos digitales o a entornos digitales de reflexión, información crítica... no le ven el sentido porque la información les llega de forma gratuita desde múltiples fuentes, que no siempre discriminan entre fiables y no fiables. Sorprende cómo en la mayoría de los casos no captan el sesgo ideológico de las noticias ni de las fuentes.

- Son conscientes de que disponer de información no significa disponer de los conocimientos y, por lo que he observado, entienden el aprendizaje como aquello que les proporciona los conectores necesarios para llegar a ese conocimiento, pero no los contenidos del conocimiento per se.

6) La abundancia de información produce en ellos que se reduzca o sencillamente que desaparezca su atención, tanto en una explicación oral como en un texto escrito. Aunque hay excepciones, la desconexión es habitual y general (en mi experiencia, a los pocos minutos, si no toman apuntes a mano). Pierden el hilo fácilmente, aunque se les proporcionen las diapositivas que se proyectan para acompañar la explicación y no tengan que tomar apuntes o copiar las diapositivas. Para captar su atención hay que ir cambiando de tono, de tema, de imagen... con el riesgo de caer el propio profesor en un “infinite scrolling” pasando pantallas, cambiando de temas, contando historias “divertidas” y buscando, en definitiva, captar o mantener su atención.

7) Se aburren (Iglesias-Soilan, 2020; Sánchez, 2023). Cuando se les pregunta cómo les gustaría las clases, suelen responder que quieren “clases divertidas”, no solo dinámicas: se refieren a los contenidos, a los ejemplos, a los casos... y hay realidades del Derecho que difícilmente se prestan a diversión. No solo se aburren en las clases magistrales porque no son “divertidas” o desconectan a los pocos minutos, sino también porque no les encuentran el sentido si se explica lo mismo que deberán leer y estudiar en un manual.

8) Aunque en el perfil más difundido de la Generación Z se les caracteriza por el rasgo de la creatividad, en los estudios de Derecho he observado más bien lo contrario: quieren tener instrucciones exactas, ejemplos y modelos que guíen su trabajo, están poco interesados en tareas creativas a partir de proyectos abiertos (normalmente porque les supone más trabajo que memorizar un temario) y, ante preguntas amplias de desarrollo de análisis y razonamiento jurídico, se pierden.

9) Su sentido del paso del tiempo es diferente, en dos sentidos: por una parte los Z viven en la inmediatez, quieren la velocidad de Internet y la rapidez de Amazon en todas las facetas de su vida, incluida la académica, y exigen que los profesores respondan rápidamente a sus mails, que corrijan enseguida los exámenes y trabajos, independientemente del número de alumnos que

pueda tener el profesor, y quisieran disponer de un chat “24 horas, 7 días” con sus profesores para que respondan a sus dudas online (Ortega, Vilanova, 2017, 87). Por otra, se sorprenden cuando dedican tiempo a realizar una actividad o estudiar un tema y no entienden fácilmente conceptos complejos o no saben poner en práctica inmediatamente la teoría: esperan que se valore su esfuerzo, aunque sea infructuoso, y que hayan “intentado” realizar un caso práctico o entender un concepto; se impacientan cuando ven que no les bastan las horas que dedican sin ver resultados positivos inmediatos. Es algo que me encuentro en los últimos años y supongo que se debe a que en la educación preuniversitaria se tiene en cuenta el proceso de aprendizaje y no solamente el resultado al que se ha llegado.

10) Respecto del nivel de comprensión lectora, redacción y pensamiento crítico, puedo dar mi parecer sobre los primeros cursos del Grado de Derecho y coincidir en que muchos tienen grandes dificultades en este campo probablemente porque la nota de corte para el Grado de Derecho de la Universitat de les Illes Balears es un 5. No es generalizado, pero resulta una carga que no se tenía hasta ahora para el desarrollo de las clases y para la corrección de trabajos y exámenes. Para que se entienda, el cambio a peor en estos aspectos en esta nueva generación de alumnos se nota, en concreto, en un vocabulario muy básico y pobre, incompreensión de frases largas y subordinadas, desconocimiento de hechos históricos y datos geográficos básicos de carácter local, nacional o internacional, redacción incoherente y desestructurada, y una gran dificultad para leer y entender textos largos, sean o no complejos. La nota de corte siempre ha sido un 5 y hasta los últimos años estas dificultades no eran tan presentes.

En estas condiciones es misión imposible trabajar la competencia de pensamiento o razonamiento crítico inherente a los estudios de Derecho, especialmente si añadimos el factor de masificación del aula que tenemos en algunas universidades. Con todo, es un perfil que coincide en el aula con otros que sí tienen un buen nivel en estos aspectos, pero preocupa que los primeros hayan llegado a la Universidad con estas carencias porque, en gran parte, abandonan las asignaturas y la carrera, pues no pueden seguir las explicaciones teóricas ni prácticas si los profesores no bajan el nivel.

En conclusión, los alumnos de Derecho de la Generación Z parecen tener menor capacidad para la formación teórica que generaciones anteriores y suelen demandar una enseñanza más práctica

y flexible, menos formal, y orientada a experiencias y habilidades que creen que les ayudará a afrontar su futuro laboral (Ortega, Soto, 2016). En todo caso, insisto en que siempre hay alumnos que sobresalen o bien tienen déficits en unas habilidades, pero no en otras y que estamos hablando de un contexto universitario, occidental y de una universidad pública a la que aún no ha llegado el concepto ni la práctica del estudiante-cliente que impera en otros contextos de universidades privadas.

Además, cabría fijarse también en las fortalezas de estos jóvenes, no solo en los puntos débiles. Se puede comprobar que, si se les consigue motivar, son capaces de dedicar horas, esfuerzo y creatividad a los retos que se les proponen, siempre que se orienten de manera efectiva a su forma de aprender. En mi opinión, los resultados de aprendizaje pueden ser incluso mejores que los conseguidos con los planes de estudios pre-Bolonia, pues salen mejor preparados en su formación práctica. Esto se constata cuando llegan a cuarto curso (los que llegan) porque, como gran diferencia respecto de los licenciados en el siglo pasado, entre los que me incluyo, cabe apreciar que los alumnos que han seguido un “plan Bolonia” de estudios son menos enciclopédicos, más prácticos (en sentido académico, pero también en lo profesional y en lo personal), y, sobre todo, más “líquidos”, en el conocido sentido del filósofo Bauman (Cavanillas, 2017). Ello no es casual: estas características son acordes con una sociedad y un Derecho en constante cambio, con múltiples y rápidas conexiones y con un conocimiento y una producción normativa y jurisprudencial que se genera a mayor velocidad y escala (de lo global a lo local) de la que somos capaces de captar en su conjunto. Estos alumnos saben hacer estas conexiones, navegar entre fuentes (no solo por internet) y resolver problemas con destreza, pero para conseguir todo esto es básico orientar la enseñanza de Derecho a su forma de aprender. Puedo comprobar este resultado en las prácticas externas que realizan los alumnos en la mencionada Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho de la UIB como asignatura optativa.

En este sentido, coincido con las conclusiones del estudio de Seemiller y Grace realizado durante tres años en universidades estadounidenses cuando destacan de esta generación de alumnos que tienen energía y predisposición para “aprender”; que son innovadores, responsables, colaborativos, comprensivos y tienen una mente abierta (en relación con la diversidad racial, cultural, política, género...); y, sobre todo, que quieren aprender no solo por

aprender y conseguir la titulación y lograr un trabajo, sino también porque pueden usar ese aprendizaje para crear cambios sociales (SEEMILLER Y GRACE, 2017, 17). El reto es motivarlos, no solo ajustando nuestra metodología docente sino también nuestros objetivos docentes, como explico al final de este artículo.

4 Inteligencia artificial: ¿El mayor peligro para la docencia?

Las repercusiones de la inteligencia artificial en el mundo jurídico tal y como lo conocemos hoy son cada vez más conocidas y en muchos aspectos preocupantes, por lo que incluso se ve necesaria una regulación global de la IA a través de una convención multilateral de ámbito universal (Andrés-Aucejo, E., Ramón, F. 2023).

Desde el curso 2023-2024, las universidades están dando pautas para afrontar la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en las aulas, con el foco especialmente puesto en controlar la autoría de trabajos entregados por alumnos y el uso ético y responsable de esta herramienta (Carrión, 2023). El mensaje que se da desde nuestras instituciones académicas es que “utilizada de una manera efectiva, con un espíritu crítico y desde una perspectiva ética, tiene un gran potencial sobre la Educación, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y dotando a los profesores y estudiantes de un conjunto de herramientas de acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Crue, 2024, 6).

No entraré a desglosar todos los usos que se puede dar a lo que promete ser, probablemente en muy poco tiempo, una herramienta complementaria indispensable en la docencia y en la investigación, de la misma manera que lo fue en su momento la automatización de bases de datos jurídicas o los buscadores como Google. Prácticamente todas las universidades se han provisto ya de guías sobre lo que hay que dejar de hacer o lo que hay que replantear en trabajos y exámenes. Solo quisiera detenerme en dos aspectos, relacionados con las metodologías y objetivos docentes en Derecho, al hilo de lo que ya se puede observar y de lo que puedo intuir que nos espera.

En primer lugar, la inteligencia artificial coloca al colectivo docente ante el espejo y nos dice mucho sobre qué y cómo enseñamos en Derecho. Si antes explicaba que no tenía sentido para los alumnos de la Generación Z que se expusiera en clase lo que pueden encontrar en materiales

docentes escritos o en formato audiovisual, a partir del momento en que Chatgpt entra en el aula, en términos de aprendizaje tampoco tiene sentido para un alumno preguntarles lo que puede responder una máquina más rápido y de forma más completa.

Asumiendo esta realidad, la irrupción de la IA nos brinda una oportunidad única e inaplazable de volver a unas metodologías más activas y creativas, centradas en el alumno, porque tendrá que aprender a hacerse preguntas él mismo, es decir, a razonar jurídicamente, y a utilizar la IA como complemento haciéndole también preguntas: así, tendrá que aprender a crear “prompts” precisos para guiar a la IA en la generación de respuestas o incluso documentos precisos, completos, y jurídicamente correctos.

Por ello, a los juristas y, por supuesto, a los profesores de Derecho, no nos queda más remedio que enseñar a aprovechar la inteligencia artificial para dedicar la humana a tareas no repetitivas ni mecánicas y centrarnos en todo aquello en lo que los humanos somos mejores y únicos: pensamiento crítico, decisiones estratégicas, creatividad, reflexión personal... y en lo que la tecnología no hace bien: la empatía y la pasión.

El segundo aspecto que quisiera comentar no es tan entusiasta con la IA como el anterior. Es sabido que los alumnos ya están utilizando ChatGPT o herramientas similares para elaborar trabajos (incluyendo notas a pie de página, bibliografía, citas...) que superan con facilidad los filtros antiplagio. También la utilizan para estudiar, porque leer, resumir, realizar esquemas, ya lo hace ChatGPT con más o menos acierto, no tanto resolver casos prácticos y responder a preguntas que requieren reflexión y razonamiento jurídico.

Y esto es un problema, porque ya sea por ir más rápido o, sencillamente, por pereza, nuestros estudiantes, los futuros juristas de este país, es posible que no aprendan procesos que hacen entender el porqué de las normas ni la función social de Derecho, y que se vaya simplificando progresivamente el conocimiento de un sistema tan complejo como es el Derecho, con consecuencias imprevisibles. Para evitar que los estudiantes cojan el camino más corto, habría que incidir en la necesidad de aprender a “pensar como un jurista” mediante el razonamiento jurídico y no a hacer lo mismo que un robot y, además, en explicar esta herramienta, mostrar las limitaciones y enseñar a sacarle partido mediante un conocimiento crítico no solo de lo que es

sino también de las consecuencias éticas, jurídicas y profesionales que derivan de su uso. Esto último es lo que recomiendan las autoridades académicas, pero es en lo primero (pensamiento y razonamiento jurídico) en lo que, en mi opinión, habría que insistir porque entra de lleno en para qué y qué enseñamos.

En todo caso, nos equivocamos si deducimos, de todo esto, que el docente universitario está obligado a mutarse hacia un perfil tecno-digital en el que integre sus competencias con las digitales para no acabar siendo un analfabeto funcional (Poza, Lloret, Cabrera, 2019). Nada más lejos de esto: tengo el convencimiento de que la irrupción de la IA en la docencia de Derecho es una oportunidad de darle la vuelta a un sistema pedagógico obsoleto en demasiados aspectos y de volver al pensamiento crítico que, en mi opinión, se ha abandonado, por diferentes motivos (masificación de las aulas, bajo nivel de los alumnos, sobrecarga administrativa de los profesores, carrera académica...). En este sentido, cabría contemplar la IA como una oportunidad para repensar metodologías, dejar de ser simples transmisores de conocimiento y ocuparnos más de fomentar la capacidad analítica, la creatividad y el pensamiento crítico en las aulas, que es lo que no puede hacer la inteligencia artificial.

5 Propuestas para ajustar la metodología docente a nuestros alumnos

Ante una nueva generación de alumnos y el impacto de la inteligencia artificial en nuestra docencia, la metodología a seguir debería tener en cuenta cómo aprenden estos alumnos y orientarles a que lo hagan de manera efectiva. Hay numerosas metodologías, probablemente tantas como profesores, por lo que quisiera apuntar algunas pautas extraídas de estudios centrados en el aprendizaje del Derecho con la Generación Z en otros países, que proponen los siguientes ajustes de cada metodología, que resumo y completo a partir de la realidad de una facultad de Derecho de una universidad pública media:

5.1 Incorporar la lectura crítica

Como he comentado anteriormente, los estudiantes de la Generación Z llegan a las aulas de la Facultad de Derecho con dos barreras que dificultan enormemente su comprensión lectora: falta de práctica en la lectura de escritos extensos y/o complejos, y excesiva dependencia de la tecnología. Sin embargo, muchos profesores de Derecho sobreestiman la capacidad lectora de

los estudiantes en el sentido de que dan por hecho que “saben” leer y tienen la capacidad de leer y comprender opiniones jurídicas complejas.

Efectivamente, saben leer, pero no de forma atenta y activa. Es sabido que el lenguaje jurídico exige una lógica específica y que se aprende de cero y en un “idioma extranjero”, en el sentido de que es un vocabulario muy especializado y complejo que el estudiante al principio tiene que aprender a leer y entender sin conocimientos previos y después a escribir y hablar, y a utilizar de una manera precisa, eficaz y, sobre todo, razonada (Pérez Royo, 1996). Por este motivo es básico introducir esta habilidad en la formación inicial de Derecho y abordar las deficiencias que tengan los alumnos.

Con esta finalidad, se sugiere lo siguiente: estructurar las tareas de lectura para que los estudiantes puedan adaptarse gradualmente al rigor de una lectura atenta y profunda (de lecturas breves a lecturas extensas) en lugar de leer rápidamente o hojear; ser explícitos sobre la relevancia, la oportunidad, lo novedoso o la conexión de cada lectura para que los estudiantes sepan donde encaja el texto en el panorama general; mostrarles, al menos al principio, cómo abordar la lectura asignada de manera analítica y crítica, distribuyendo, por ejemplo, una lectura (de un artículo, de una sentencia) con anotaciones de muestra y comentar cómo se conectan con las cuestiones legales que se están estudiando; enseñarles a ser lectores activos, es decir, que interactúen con el texto, ya sea impreso o en línea, haciendo anotaciones, marcando el texto...

Esta habilidad se trabaja en España en algunas asignaturas específicas de primer curso en pocas universidades, pero, en mi opinión, se debería trabajar en todas las asignaturas porque es necesario sacrificar tiempo de clase para fortalecer este tipo de lectura, que aporta mucha más profundidad y comprensión del Derecho que un resumen hecho con IA, que es a lo que nos arriesgamos si no lo trabajamos presencialmente. El reto es que el estudiante también entienda que le vale la pena el esfuerzo porque la retroalimentación que tendrá después de la lectura le exigirá haber profundizado en el texto y será capaz de razonar jurídicamente, una habilidad que se le tendría que exigir en clase o en su evaluación, ya sea con preguntas de razonamiento, o con la resolución de problemas o de casos prácticos.

5.2 Fomentar la escritura jurídica y crítica

La escritura jurídica crítica es una habilidad básica del jurista. Aunque la inteligencia artificial puede remplazar la escritura de textos jurídicos, y probablemente con el tiempo textos jurídicos tipo denuncia, formulario o contrato serán redactados con IA, la escritura crítica implica un proceso reflexivo de pensamiento creativo y crítico: permite hacerse preguntas; crear, desarrollar, organizar ideas; argumentar; buscar evidencias que confirmen ideas... todo ello, en Derecho, utilizando el lenguaje jurídico, con corrección e incluso con elegancia (Pérez Royo, 1996, 43). Se recomienda exponer a los alumnos de forma constante a la escritura para que desarrollen con destreza y seguridad esta habilidad, incluso sin tecnología, en papel, y guiarles en ello. Probablemente en algunas facultades el mayor obstáculo a salvar sea el elevado número de alumnos por grupo y la dificultad de leer, corregir y comentar cada trabajo, pero hay maneras de introducir la escritura sin morir en el intento: por ejemplo, hacer la retroalimentación a toda la clase, oralmente o por escrito; requerir un texto escrito breve y, en todo caso, que no pueda realizarse con un copiar y pegar de Chatgpt, sino que implique una reflexión crítica. En definitiva, algo que no pueda hacer un robot.

5.3 Usar la tecnología de manera reflexiva en el aula

La educación de un estudiante de Derecho no estaría completa sin la instrucción en el uso de plataformas de investigación jurídica y en las habilidades tecnológicas del momento, ahora las herramientas de IA. No obstante, como he explicado anteriormente, el uso constante de tecnología por parte de los estudiantes de la Generación Z les satura y sobrecarga, perjudicando su capacidad de atender y entender lo que se está explicando o trabajando en el aula o fuera de ella por su cuenta. Se recomienda por ello un enfoque híbrido con estas recomendaciones (Graham, 2018, 81):

- Limitar el uso de dispositivos electrónicos (ordenador portátil, tableta, móvil) en clase a actividades en las que sea necesario como parte de un ejercicio en clase y de forma monitoreada por el profesor. Asimismo, se puede recomendar tomar notas o apuntes a mano.
- Utilizar tecnologías visuales como Powerpoint solo cuando puedan comunicar

adecuadamente y en toda su complejidad mejor que las alternativas no visuales: así, habría que seleccionar o crear imágenes significativas que ayuden a los estudiantes a procesar una gran cantidad de información y que sirvan como punto de referencia para estudiar o para fijar un debate. Por su poca capacidad de atención, se sugiere que al crear Powerpoints se eviten o se limiten los efectos especiales para no crear distracciones innecesarias que los estudiantes no pueden ignorar. Asimismo, hay que evitar diapositivas con demasiado texto: aunque nos parezca lo contrario, si leen al mismo tiempo que escuchan la explicación, la memoria de trabajo de los estudiantes no está en multitarea sino que está cambiando por segundos de tarea y es inevitable que se pierdan. Se recuerda que el uso de la pizarra sigue más de cerca el ritmo natural de una conversación entre profesor y alumno y puede ser una mejor alternativa a Powerpoint.

- Cuando se requiere una lectura crítica, promover la lectura impresa porque es una experiencia más inmersiva, en comparación con los dispositivos de lectura electrónica. En otras palabras: habría que volver a recomendar a los alumnos que traigan a clase los códigos en papel y repartir casos prácticos y textos a comentar en clase, impresos en papel.
- Evitar entretener a los estudiantes con herramientas multimedia divertidas (música, fotografía, clips de Youtube), a menos que estén directa y específicamente relacionadas con el concepto que se enseña: si no, consumen una valiosa “memoria de trabajo” y les distraen, aunque puedan hacer la clase “más divertida”, como quisieran ellos.
- Dar la oportunidad a los estudiantes de recibir retroalimentación individual y presencial sobre su trabajo, no solo electrónicamente. Es sabido que los profesores entienden de diversas maneras la tutoría en la universidad (complemento de la docencia, apoyo al alumnado, formación en técnicas de estudio, orientación profesional...) (Zabalza y Cid, 2006) pero las tutorías individuales proporcionan una interacción personal necesaria que puede ayudar a los estudiantes a aprender a recibir bien las críticas constructivas, algo que necesita esta generación de alumnos. Se propone que sean obligatorias y programadas durante el curso, no sin antes solventar las conocidas deficiencias del sistema: excesivo número de alumnos por profesor, falta de espacios, falta de regulación,

flexibilidad horaria del profesorado...

- Intentar programar deliberadamente tiempo libre de tecnología para los estudiantes en sus clases. Las habilidades críticas (pensamiento, lectura, escritura) se pueden enseñar sin utilizar tecnología y la “desconexión” puede beneficiar su proceso de aprendizaje. También se puede intercalar una clase sin tecnología y un “descanso tecnológico” de unos minutos para que los estudiantes consulten el correo electrónico y las redes sociales, si se ve necesario.

En este ajuste, la idea podría ser que la tecnología puede ser una herramienta, pero no puede substituir al docente. Lo contrario sería tirar piedras sobre nuestro propio tejado y, además, hace un flaco favor a los estudiantes porque no les cunde el tiempo de clase.

5.4 Planificar y asignar cuidadosamente el trabajo colaborativo

Especialmente desde la implementación del plan Bolonia, los trabajos en grupo se han considerado un método de aprendizaje efectivo sobre la base de que el aprendizaje es intrínsecamente social y un proceso activo. Sin embargo, así como generaciones anteriores (Millennials) se sentían cómodos con este entorno colaborativo, he explicado antes que los Centennials o Z prefieren trabajar solos y ser juzgados por sus propios méritos en lugar de los de su equipo. No eliminaremos los trabajos en grupo solo para atender las preferencias de los estudiantes, pues en el mundo profesional el trabajo en equipo, a menudo interdisciplinario, es habitual, pero se sugiere combinar el trabajo individual con el trabajo en grupo, dejando constancia del trabajo de cada participante en el grupo.

5.5 Otras pautas

- Relacionar cada habilidad, tema o recurso en la práctica jurídica o con la actualidad, y conectar la clase con las causas que interesan a la Generación Z, contactando si es posible con organizaciones locales o comentando experiencias locales.
- Explicar personalmente por qué nos importa o nos interesa nuestra materia.
- Enseñar intencionalmente con una perspectiva crítica.

- Invertir el aula.

6 Conclusiones: necesidad de ajustar contenidos y objetivos decentes y potenciar el pensamiento crítico

La docencia universitaria en Derecho presenta actualmente grandes retos porque, por una parte, el perfil de nuestros estudiantes más que nunca nos obliga a reflexionar sobre qué enseñamos desde un enfoque centrado en los alumnos. Es imprescindible adaptar nuestras metodologías docentes al perfil expuesto en este artículo porque si no, el resultado académico es desastroso, el abandono va en aumento y, aún peor, acaban desmotivados tanto los alumnos como los profesores. Por otra parte, encontramos una gran incertidumbre ante la irrupción de la inteligencia artificial porque hay que orientar ya la enseñanza del Derecho a unas profesiones jurídicas que en un futuro próximo van a ser automatizadas o complementadas con herramientas de una inteligencia artificial que puede resultar dañina en el proceso de aprendizaje del Derecho y en la calidad de la profesión jurídica, como ya se ha explicado.

En cuanto a los contenidos docentes, para nuestros alumnos de la Generación Z tiene sentido y les motiva entender el Derecho por su carácter instrumental, es decir, como un objeto de estudio práctico y dinámico, o como un medio para realizar fines previstos en las propias normas, unas normas que pueden cambiar, evolucionar e incluso ser derogadas a medida que avancen o cambien las necesidades y retos sociales. El Derecho positivo es cada vez más cambiante e inabarcable, y hay que asumir que no tiene sentido, ni es eficaz ya, enseñar el Derecho mediante la mera información o transmisión sobre normas como un objeto de estudio teórico y estático.

En este sentido, es sabido que el sistema Bolonia busca el aprendizaje a lo largo de la vida mediante un enfoque de competencias que tendría que llevar implícito un concepto de Derecho más contextualizado, más fluido y menos formalista que el que encontramos aún en la docencia en estudios de Derecho (Medina, 24). Por ello, no solo tenemos que ajustar nuestras metodologías docentes al nuevo perfil de alumno sino, además centrar la enseñanza en los contenidos informativos que sean imprescindibles para que los estudiantes aprendan Derecho de una manera instrumentalista porque si no, ni lo entienden ni lo aprenden. Elíjanse las metodologías que se prefieran, pero, más que nunca, en un Grado de Derecho hay que optar por

un principio de economía de la enseñanza, aligerar los programas, y atender a enseñar lo que realmente pueden aprender nuestros alumnos en el tiempo disponible y de manera efectiva.

Capítulo aparte merecen los objetivos docentes, es decir, el para qué enseñamos Derecho y qué profesional del Derecho queremos formar. En este aspecto, debemos procurar una formación científica adecuada en los aspectos básicos y aplicados del Derecho, teniendo como meta, en los estudios de Grado, la formación de un modelo de jurista generalista capaz de una comprensión integral de los diferentes planos de la experiencia jurídica (la creación del Derecho, su tratamiento doctrinal y su aplicación efectiva). Pero, además, hay que tener en cuenta que la Generación Z de alumnos de Derecho se compromete en el aprendizaje cuando entiende para qué sirve el Derecho, cómo se crea, por qué, quién interviene, cómo funciona, cuál es el resultado y analizarlo críticamente, a quién beneficia y a quién no, cómo incide en el entorno más inmediato del alumno, por qué le tiene que importar el Derecho, qué puede hacer él o ella para mejorar el sistema o impulsar un cambio... Por ello, habría que desarrollar una enseñanza crítica del Derecho, entendida como aquella que muestra no solo las normas sino también las opciones políticas que existen detrás de las normas, y las consecuencias económicas, sociales, y políticas de las diversas opciones (Pérez Lledó, 2002, 241). Así, a la pregunta ¿para qué enseñar Derecho? es más pertinente que nunca, atendiendo esta generación de alumnos, responder que enseñamos Derecho para formar juristas que no solo razonen jurídicamente sino con sentido crítico con el Derecho y su función social, es decir, con la realidad social en la que el Derecho se aplica.

Para ello, habría que trabajar desde el principio el pensamiento o razonamiento crítico, una competencia central en los estudios universitarios y muy especialmente en Derecho, porque a nuestros alumnos les puede motivar el objetivo de acceder a una formación más integral que aquella dirigida solamente a adquirir unos conocimientos jurídicos y en la que se vean como simples ejecutores del Derecho. Una formación integral, además, como ciudadanos, no solo como juristas, de acuerdo con la normativa actual universitaria. Por tanto, se trataría de desarrollar una enseñanza crítica del Derecho, aquello que en el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho correspondería a la “adquisición de una conciencia crítica en el análisis del

ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica” y a la “adquisición de valores y principios éticos” (ANECA, 2005, 185).

Cumplir este objetivo docente depende de los profesores y es posible lograrlo con esta generación de alumnos. Propongo por ello no caer, de entrada, en la estereotipación negativa de la generación Z de estudiantes que tenemos actualmente sino conocerlos mejor y considerar las diferencias generacionales y los factores que podrían obstaculizar o ayudar a la dinámica de enseñanza-aprendizaje, respondiendo de manera más positiva y efectiva al reto que implica atender las necesidades de formación de estos alumnos. Aunque de entrada identifiquemos numerosos puntos débiles en su aprendizaje, realmente no son peores que nuestra generación ni que las anteriores promociones de alumnos que hemos conocido: son diferentes en cómo aprenden el Derecho y por ello debemos hacer un esfuerzo para que lo aprendan efectivamente y lo entiendan, porque, a diferencia de las generaciones anteriores, estos deberán competir con la inteligencia artificial y solo lo podrán hacer con inteligencia humana, y en concreto con el razonamiento jurídico y el pensamiento crítico.

Hay que recuperar, pues, los objetivos docentes de una enseñanza crítica, porque, si nuestros estudiantes no aprenden a razonar jurídicamente y en un sentido crítico, lo que se suele llamar “pensar como un jurista”, su paso por la Facultad de Derecho serán cuatro años perdidos: no les habremos formado para un mundo profesional en el que tendrán que competir, entre otros elementos, con la inteligencia artificial, y esto lo cambia todo. Por ello, entra en nuestra misión docente enseñarles a razonar crítica y jurídicamente, abrirles los ojos y las mentes a una realidad global, dinámica y compleja, y conseguir que sean capaces de reflexionar y argumentar de manera crítica y, en el mejor de los casos, actuar, ya sea como jurista o como ciudadanos activos que se movilicen por cambios sociales a través del Derecho. Todo lo que no puede hacer la inteligencia artificial (pensar, actuar, empatizar) es lo que deben aprender a hacer nuestros alumnos de la Generación Z en la Facultad de Derecho: pensar como juristas y no como robots.

7 Bibliografía

Andrés Aucejo, E., Ramón, F. (2023). Inteligencia Artificial: “chat GPT” versus la Ley y el Derecho. Jaque al derecho de la propiedad intelectual”. *Revista de Educación y Derecho*, nº 28.

Bueno, D. (2019). Cerebros digitales: la neurociencia del aprendizaje, *Nueva Revista*, <https://www.nuevarevista.net/cerebros-digitales-la-neurociencia-del-aprendizaje>

Cameron, E., Pagnattaro, M. (2017). Beyond Millennials: Engaging Generation Z in Business Law Classes, *Journal of Legal Studies Education*, v34 n2 pp. 317-324.

Carrión Fité, F. (2023). La mejora de la enseñanza obligatoria con la aplicación de la inteligencia artificial. Principios éticos, derechos humanos y legislación necesaria. *Revista de Educación y Derecho*, nº 28.

Cavanillas, S. (2017). Cómo son los graduados que forma nuestra Facultad de Derecho, <https://zonabolonia.blogspot.com/2017/07/como-son-los-graduados-que-forma.html>

Crue (2021), Propuesta para el debate: ¿Qué Universidad queremos en 2030?, 26 https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf

Crue (2024), La inteligencia artificial generativa en la docencia universitària. Oportunidades, desafíos y recomendaciones, <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/03/Crue-Digitalizacion-IA-Generativa.pdf>

Doarde, D. (2021), Entorno digital y generación Z, *Teoría de la educación*, Vol. 33, núm. 2, pp. 27-47.

Flanagan, R. (2015). The Kids Aren't Alright: Rethinking the Law Student Skills Deficit, *Byu Educ. & L.J.* 135. Disponible en <https://digitalcommons.law.byu.edu/elj/vol2015/iss1/5>.

Graham, L. (2018). Generation Z Goes to Law School: Teaching and Reaching Law Students in the Post-Millennial Generation, *U. Ark. Little Rock L. Rev.*, nº 41, pp. 29-95. Disponible en <https://lawrepository.ualr.edu/lawreview/vol41/iss1/2>

Iglesias-Soilán, M. (2020). La enseñanza universitaria: el aburrimiento en las aulas, *Publicaciones*, 50(3), 93-124, <https://doi.org/hk6f>.

Kriegel, J. (2016). *Unfairly Labeled: How Your Workplace Can Benefit From Ditching Generational Stereotypes*, Ed. Winley.

Luján Alcaraz, J. (2022). Nuevas generaciones de universitarios. Los centennials, *Nueva revista*, <https://www.nuevarevista.net/nuevas-generaciones-de-universitarios-los-centennials/>

Magallón Rosa, R. (2016), El ADN de la Generación Z: entre la economía colaborativa y la economía disruptiva, *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 114, pp. 29-44.

Medina Plana, R. (2010). El pensamiento crítico: una competencia transversal en los estudios de Derecho, *e-Legal History Review*, núm. 10, pp. 1-28.

Mercer Dalton, K. (2017). Their Brains on Google: How Digital Technologies Are Altering the Millennial Generation's Brain and Impacting Legal Education, *Smu Sci. & Tech. L. Rev.*, 16 - 409. Disponible en <https://scholar.smu.edu/scitech/vol16/iss3/2/>.

Mouret, S. (2016). Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z?, *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 114, 2016, pp. 157-170.

Ortega, I., Vilanova, N. (2017), *Generación Z. Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millenials*, Ed. Plataforma Actual.

Ortega, I; I. soto (2016), Las universidades y la Generación Z, <https://www.universidadsi.es/las-universidades-la-generacion-z>

Pérez lledó, j. A. (2002), Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 2002, fascículo 1, capítulo III, pp. 197-268, disponible en https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-A-2002-10019500268

Pérez Royo, J. (1996). El Derecho constitucional en la formación del jurista, *Revista Española de Derecho Constitucional*, nº 46, enero/abril, 1996, pp. 39-60.

Poza Luján, J.L., Lloret, N., Cabrera, M. (2019). Docentes: Mutación o extinción <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-112-analisis-marga-cabrera-nuria-lloret-jose-luis-poza-docentes-mutacion-o-extincion/>

Sánchez-San-José, I., Enguñados, D., Iglesias-Soilán, M., Ariza, P., Aroztegui, J., Fernández, J. (2023). Una nueva metodología de enseñanza y aprendizaje universitarios frente al aburrimiento académico, *Revista de Educación*, 401. pp. 101-127, <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/95047/73300>

Schauer, F. (2012). *Thinking Like a Lawyer*, Harvard, University Press.

Seemiller, C., Grace, M. (2016). *Generation Z goes to College*, Ed. Jossey-Bass Publisher.

Smith Schlinck, O. (2023). *OK, Zoomer: Teaching Legal Research to Gen Z*, Library Staff Articles, 3. <https://larc.cardozo.yu.edu/staff-articles/3>

Strauss, W., Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future: 1584-2069*, William Morrow & Co.

Universia (2018). ¿Cómo serán las universidades en 2030?". <https://www.universia.net/content/dam/universia/pdf/ebooks/como-seran-las-universidades-en-2030.pdf>

Van Damme, D., Zahner, D. (eds.) (2022), *Does Higher Education Teach Students to Think Critically?*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cc9fa6aa-en>

Vilanova, N. Y Ortega, I (2017)., *Generación Z*, Plataforma Editorial, Barcelona.

World Economic Forum (2023). *The Future of Jobs Report 2023*, <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>

Zabalza, M. A., Cid, A., La tutoría en la Universidad desde el punto de vista del profesorado, *Revista de pedagogía*, Vol. 58, Nº 2, 2006, pp. 247-267.

Zarra, E.J. (2019), *Generación Z, la generación con derechos: cómo educar para llegar a sus mentes y a sus corazones*, Narcea, Madrid.

Derechos de autor 2024 Margalida Capellà Roig



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).