



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

La aplicación del *learning by doing* y la ludificación en la Enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional



Coord.
Víctor Luis Gutiérrez Castillo

Dykinson, S.L.

LA APLICACIÓN DEL *LEARNING BY DOING* Y LA LUDIFICACIÓN
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL

LA APLICACIÓN DEL *LEARNING BY DOING*
Y LA LUDIFICACIÓN EN LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DEL DERECHO INTERNACIONAL

Coord.
Víctor Luis Gutiérrez Castillo

Dykinson, S.L.

2022



Universidad de Jaén

LA APLICACIÓN DEL *LEARNING BY DOING* Y LA LUDIFICACIÓN EN LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 67 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-454-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
VÍCTOR LUIS GUTIÉRREZ CASTILLO	

PRIMERA PARTE

LUDIFICACIÓN Y OTRAS METODOLOGÍAS DE INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DERECHO INTERNACIONAL Y DE LA UNIÓN EUROPEA

CAPÍTULO 1. EL MEME COMO HERRAMIENTA EXITOSA DE GAMIFICACIÓN Y ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA FORMACIÓN DEL DERECHO (DE LA UNIÓN EUROPEA).....	11
MÓNICA MARTÍNEZ LÓPEZ-SÁEZ	
CAPÍTULO 2. LA IMPLEMENTACIÓN DEL AULA INVERTIDA EN LA ASIGNATURA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO	34
JOSEP GUNNAR HORRACH ARMO	
CAPÍTULO 3. LOS SIMULACROS DE LITIGIO PARA LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO.....	49
RUTH MARTINÓN QUIINTERO	
CAPÍTULO 4. FUNDAMENTOS DEL DERECHO DE LA UNIÓN EUROPEA: UNA (RE)VISIÓN FEMINISTA DEL RAPTO Y VIOLACIÓN DE LA JOVEN EUROPA	67
JONATÁN CRUZ ÁNGELES	
CAPÍTULO 5. APORTES DEL SÉPTIMO ARTE LATINOAMERICANO A LA DOCENCIA DE DERECHOS HUMANOS	86
DANIEL IGLESIAS MÁRQUEZ	
CAPÍTULO 6. TIC, GAMIFICACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE PARA UNA ENSEÑANZA SUPERIOR DE CALIDAD EN MARRUECOS: ESPECIAL REFERENCIA A LAS MATERIAS DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO.....	105
RABÍA M'RABET TEMSAMANI	

SEGUNDA PARTE
EL *LEARNING BY DOING* E LA INNOVACIÓN
EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

CAPÍTULO 7. LOS TEST DE AUTOEVALUACIÓN EN EL AULA PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO.....	122
RUTH MARTINÓN QUINTERO	
CAPÍTULO 8. EL <i>APRENDIZAJE COLABORATIVO</i> EN EL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO A TRAVÉS DE CASOS PRÁCTICOS	136
ELENA C. DÍAZ GALÁN HAROLD BERTOT TRIANA	
CAPÍTULO 9. CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y ESCRITURA LEGAL PARA TRABAJO DE FIN DE MÁSTER DE DERECHO INTERNACIONAL Y DE LA UNIÓN EUROPEA	149
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 10. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO Y LAS RELACIONES INTERNACIONALES A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA: APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....	165
ADRIANA FILLLOL MAZO	
CAPÍTULO 11. PRONTUARIO ONLINE DE CASOS PRÁCTICOS DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO	182
ÁNGEL M ^a BALLESTEROS BARROS	
CAPÍTULO 12. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE LA UE MEDIANTE EL MÉTODO DEL <i>CASE LAW</i> COMO PARÁMETRO PARA LA APLICACIÓN, LA INTERPRETACIÓN Y EL ENTENDIMIENTO DEL DERECHO NACIONAL	199
SORAYA ESPINO GARCÍA	

Vivimos en un contexto de cambios constantes en el que es necesario buscar nuevas metodologías de enseñanza que favorezcan la correcta adaptación de los docentes y discentes al mundo en que vivimos. La educación es un proceso continuo que se prolonga a lo largo de la vida, el alumnado que se forma en nuestras aulas al día de hoy seguirá haciéndolo en el futuro. Las formas en las que nos comunicamos, interactuamos y aprendemos están condicionadas por el entorno social y tecnológico del espacio físico y temporal en el que nos encontramos. Es por todas razones por lo que, atendiendo a la generación a la que pertenece el alumnado (Alpha, Z, X...), las herramientas metodológicas utilizadas en nuestro aula deben ser distintas; o, mejor dicho, deben adaptarse al receptor. Esto explica la necesidad de que, en todos los procesos formativos, incluyendo el de la educación superior, deban tenerse en cuenta las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes que demandan medios interactivos para poder aprender.

A pesar de esta necesidad, podemos constatar que en la Universidad las clases magistrales siguen siendo predominantes, extendiendo en el tiempo métodos de enseñanza tradicional. Esta circunstancia nos invita a reflexionar sobre la oportunidad de introducir nuevas metodologías en el aula que puedan corregir esta realidad. A este imperativo responde la publicación que tengo el honor de coordinar y que se enmarca en la línea de investigación (innovación docente en las ciencias sociales y jurídicas) desarrollada en el Grupo de investigación SEJ-399 *Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales* (DECOMESI) del Sistema de Información Científico de Andalucía (SICA) del que soy investigador principal. Línea de investigación que responde al creciente interés de los docentes en derecho por mejorar la transferencia de sus investigaciones en el aula e implementar en los procesos formativos de sus asignaturas fórmulas innovadoras que coadyuven a la adquisición de competencias. Piénsese, por ejemplo, en los simuladores, los juegos de rol o los *escape rooms*, herramientas metodológicas que entrenan el trabajo en equipo, la

adaptabilidad, la creatividad, la comunicación o la gestión de conflictos y que, poco a poco, se están introduciendo en las facultades de Derecho.

Atendiendo a las características de las asignaturas de Derecho internacional (público y privado), así como de las asignaturas de Relaciones Internacionales y de Unión Europea es viable implementar nuevas propuestas de innovación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Siendo numerosas las posibilidades centraremos nuestra atención en nuestra obra en la ludificación y el *learning by doing*.

En la primera parte de la obra, bajo el título *la ludificación y otras metodologías de innovación en la formación del Derecho internacional y de la Unión Europea*, profesorado de asignaturas de derecho internacional (público y privado) y de Unión Europea, procedentes de diferentes universidades aportan sus experiencias sobre la puesta en marcha de estas metodologías en sus respectivos centros. Como es sabido, la ludificación en el aprendizaje consiste en la incorporación de elementos y dinámicas propias de los juegos en entornos de formación, todo ello con el objetivo de potenciar la motivación, promover el esfuerzo e inspirar al alumnado a través del compromiso. En este orden de ideas, en esta primera parte de nuestra obra encontramos las aportaciones del profesor Iglesias Márquez de la Universidad de Monterrey (México) y de las profesoras Martínez López-Sáez de la *Universitat de València* y M'Rabet Tamsamani de la Universidad de Jaén, quienes reflexionan en sus respectivos capítulos sobre la aplicación de diferentes formas de ludificación (*gamification* en terminología anglosajona) en la formación de las asignaturas de derecho internacional público y privado. Completan esta primera parte de la obra las contribuciones de la profesora Martinon Quintero de la Universidad de La Laguna y de los profesores Cruz Ángeles de la Universidad de Jaén y Horrach Armo de la *Universitat de les Illes Balears*, quienes reflexionan sobre la aplicación de otras metodologías de innovación (*flipped classroom, blanding learning...*) en las aulas.

El *learning by doing* es una herramienta metodológica que se basa en la práctica y que apuesta por el aprendizaje relevante y activo, completando los conocimientos adquiridos por el alumnado de forma teórica y pasiva. Este concepto, que fue ideado por el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey parte de una lógica sencilla: el ser humano

adquiere sus capacidades y conocimientos sobre la base del aprendizaje, pero éstos se recuerdan y se consolidan de una manera exponencial cuando dicha adquisición se realiza practicando. Y es que, es en la dinámica “prueba y error” y en la de “fallos y aciertos” donde el alumnado encuentra un apoyo fundamental a su formación teórica. Teniendo en cuenta esto, qué duda cabe que estamos ante una herramienta de fácil aplicación en las materias de nuestro interés. Siguiendo este hilo conductor la segunda parte en la obra, titulada *learning by doing e innovación en la evaluación de competencias*, está compuesta por seis interesantes contribuciones, relativas a la aplicación de esta metodología en el ámbito del derecho internacional público (es el caso de las contribuciones de los/as profesores/as Díaz Galán, Bertot Triana de la Universidad Rey Juan Carlos, así como de la profesora Fillol Mazo de la Universidad de Sevilla), en el ámbito del derecho internacional privado (es el caso de la contribución del profesor Ballesteros Barros de la Universidad de Cádiz) y de Unión Europea (la contribución de la profesora Espino García de la Universidad de Córdoba). Completan esta segunda parte, los trabajos de la profesora Martín Quintero, de la Universidad de la Laguna y del profesor Soria Rodríguez, de la Universidad de Jaén, centrados en experiencias exitosas de innovación en la docencia de las asignaturas de Derecho internacional y de la Unión Europea.

Por último, me gustaría señalar que esta obra es la segunda que tengo el honor de coordinar sobre la innovación docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho internacional y materias afines. La primera, también publicada por la editorial Dykinson bajo el título *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales*, tuvo una muy buena acogida por el público. Circunstancia ésta que me animó a seguir dando pasos en esta dirección. No quisiera, por otra parte, finalizar mi presentación, agradeciendo a todos/as los/as participantes que han hecho posible que esta obra sea una realidad.

PROF. DR. VÍCTOR LUIS GUTIÉRREZ CASTILLO
Coordinador del Grupo de investigación del SEJ-399 DECOMESI
Universidad de Jaén

PRIMERA PARTE

LUDIFICACIÓN Y OTRAS METODOLOGÍAS DE
INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DERECHO
INTERNACIONAL Y DE LA UNIÓN EUROPEA

EL MEME COMO HERRAMIENTA EXITOSA DE GAMIFICACIÓN Y ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA FORMACIÓN DEL DERECHO (DE LA UNIÓN EUROPEA)

MÓNICA MARTÍNEZ LÓPEZ-SÁEZ
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La ludificación o gamificación en la docencia y el uso de las NTIC en el aula se han convertido en un elemento popular de la innovación en la educación superior y en una realidad que no se puede ignorar en la era de los *millennials* y la ‘generación Z’. En el marco de la modernización del ámbito educativo, algunas metodologías han demostrado ser recursos efectivos para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, para el fomento de determinadas competencias y de la participación del alumnado, así como para la consolidación de los conocimientos teóricos.

Una de las maneras de asegurar, o al menos, fomentar el aprendizaje activo y significativo, por parte del estudiante, es entender y crear conocimiento de manera autónoma y auto-regulada (Olmedo, 2013). En el marco de la formación en Derecho, todavía prevalece las denominadas clases magistrales, que se caracterizan por ser clases expositivas de tipo teórico en las que el profesor tiene el monopolio en la transmisión del conocimiento y en las que el estudiante adquiere un papel pasivo, principalmente escuchando y tomando apuntes. Esto, además, está más aceptado en asignaturas introductorias de la carrera, como son aquellas que se imparten en el primer curso del Grado en Derecho, en las que prima el afianzar conceptos, elementos, instituciones y estructuras básicas.

Hablando del ámbito universitario, cabe recordar que si bien la innovación docente y educativa por la que apuesta, por ejemplo, el Espacio Europeo de Educación Superior, no es precisamente eliminar el aprendizaje pasivo, sí que pretende complementarlo haciendo hincapié en el aprendizaje activo, cambiando la relación tradicional profesor-estudiante. Este complemento, actualmente necesario vistos los cambios socio-digitales, se ve nutrido por el uso de herramientas de motivación (Teixes, 2015) y de generación de aprendizaje significativo.

La *gamificación* ha sido casi universalmente definida como una forma de usar los fundamentos o principios de un ‘juego’ en contextos en los que el juego no es una práctica habitual. Si bien no suele asociarse el juego y la diversión con el aprendizaje, es innegable que algunos (si no muchos) aspectos del juego son favorables para el aprendizaje (Bruder, 2015). De hecho, son muchos los estudios que demuestran que la utilización de actividades y recursos generadores de la participación y motivación en el aula, así como la introducción de elementos innovadores dentro y fuera del aula (Mahajan, 2012), son recursos efectivos para transformar los entornos hacia lo interactivo y centrados en el estudiante, mejorar la implicación de este en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es bien conocido (y ya casi universalmente aceptado) que el apoyo visual mediante presentaciones informatizadas es un recurso necesario ante la nueva sociedad digital. De ahí que la *gamificación* también haya sido cada vez más recurrida como metodología en las aulas. Por ejemplo, el Kahoot entró en el aula precisamente tras corroborarse y proponerse en diferentes estudios (el *NMC Horizon Report 2016 Higher Education Edition* por citar uno de los más conocidos) como estrategia basada en el *Bring Your Own Device* (“Tráete tu propio dispositivo”) o el *m-learning* o *mobile-learning* para atajar el problema de la dependencia del alumnado a las NTIC, bajo el argumento de que si utilizan el teléfono móvil o el portátil para aprender, no lo están utilizando para otros fines. En este sentido, el *Kahoot*, aplicación para la creación de cuestionarios de evaluación, la gestión de la participación del alumnado, como metodología activa integrada dentro y fuera del aula y como instrumento de evaluación continua de conocimientos relativos a contenidos impartidos

ha sido estudiado en las últimas décadas en numerosas disciplinas, entre las que destacamos las ciencias de la educación (Pegalajar-Palomino et al., 2021) y las jurídicas (Basterra Hernández et al., 2019).

Las actividades lúdicas, en general, y el uso de aplicaciones y dispositivos móviles dentro y fuera del aula, en particular, han demostrado ser recursos efectivos para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, para el fomento de determinadas competencias y de la participación del alumnado, así como para la consolidación de los conocimientos teóricos. La presente investigación parte de ciertas premisas básicas que se exponen a continuación.

La primera premisa de la que parte este trabajo es que el proceso de aprendizaje, en parte, depende del factor motivación, es decir, de si existe un interés directo o indirecto por parte del estudiante sobre su propio aprendizaje; en el caso del interés indirecto, nos referimos a aquellas actividades o recursos innovadores que conducen a mayor motivación y compromiso por su propio aprendizaje, y que, por ende, que hace que este sea más significativo. De tal manera que cuando el estudiante percibe ciertas actividades o materiales como motivantes, interesantes o divertidas, sus posibilidades de aprendizaje significativo aumentan (Schutte y Ventura, 2013).

La incorporación de métodos de aprendizaje activo en el aula permite una mayor participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y hacen que su experiencia sea más motivadora, efectiva y, su aprendizaje, por tanto, más significativo. El aprendizaje activo puede no sólo promover la adquisición de múltiples competencias transversales, entre las que cabe destacar el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autodirigido, dependiendo, por supuesto, de la estrategia o herramienta utilizada.

En relación con esto, estudios científicos en el campo de la Neurociencia y de la Educación demuestran que el humor activa el llamado sistema de recompensa de la dopamina en el cerebro (Wise 2004), estimulando la motivación y la memoria a largo plazo (Banas, Dunbar, Rodríguez y Liu, 2010).

La segunda premisa de la que parte este trabajo es que las nuevas generaciones han desarrollado una relación ‘codependiente’ con las herramientas digitales y las nuevas tecnologías. Si bien el concepto de ‘codependencia’ es más propio de la Psicología, en tanto que las herramientas digitales nos acompañan prácticamente desde el nacimiento, tienen absoluta influencia en la toma de decisiones, en el estado de ánimo y hemos generado una dependencia emocional o psicológica, en ocasiones adicción, a ellas hace que esta relación se asimile más a una de codependencia en el marco del comportamiento subclínico de la palabra.

De tal forma que la realidad tecnológica actual ha creado una sociedad digital en la que el acceso instantáneo, continuo y universal a la información y a contenidos digitalizados son símbolos emblemáticos y piezas indispensables para su funcionamiento. Y precisamente los estudiantes de hoy en día, conocidos como ‘nativos digitales’ hablan y respiran la tecnología ya no como algo cotidiano sino como parte inherente e intrínseca de su existencia y su relación con el mundo que los rodea. Prensky (2000) acuñó el término ‘nativo digital’ como aquellos que realizan y basan las actividades de todas sus facetas vitales en la tecnología.

Los cambios en la realidad socio-digital vienen dados por los cambios en las plataformas y redes sociales que los usuarios de hoy en día usan. Actualmente, la experiencia en las redes sociales ya no está centrada en el texto sino más bien orientada hacia lo visual. No es casualidad que *Instagram*, *TikTok* y *Pinterest*, plataformas centradas en la imagen, están ascendiendo rápidamente para convertirse en las redes sociales más utilizadas por las nuevas generaciones. Además, según Shifman (2014) las prácticas predominantes de la cultura digital contemporánea se basan en el mimetismo (*mimicry*) y en la remezcla (*remix*), convirtiéndola en un entorno participativo gobernado por la *hipermemética*.

Así, la tercera premisa de la que parte este trabajo, directamente relacionada con la anterior, es que las nuevas generaciones se expresan y se comunican a través de elementos audiovisuales cortos, breves, precisos, concisos ya existentes pero que, tras un toque creativo de humor, engloban una nueva idea, un sentimiento o un hecho: hablemos de los *tweets* de 140 caracteres de antaño (ahora el doble), de los antiguos *vines* de 6

segundos, los *tiktoks* de 30 segundos, los *shorts* de YouTube de 15 segundos, los *gifs* o el *meme*.

La presente comunicación versa sobre el uso de este último elemento audiovisual en el marco del proceso de aprendizaje del Grado de Derecho.

El meme técnicamente es, según la definición de su padre fundador (biólogo evolutivo), es un elemento cultural o de un sistema de comportamiento que puede considerarse que se transmite de un individuo a otro por medios no genéticos, especialmente la imitación (Dawkins, 1976). Según la primera acepción del DRAE: “*Rasgo cultural o de conducta que se transmite por imitación de persona a persona o de generación en generación*”. No obstante, el término “meme” ha adquirido en los últimos años otra acepción menos filosófica y más propia de los tiempos y la cultura de Internet, siendo la segunda acepción del DRAE la que más nos interesa: “*Imagen, video o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet*”.

En efecto, se podría decir que el meme es un recurso o elemento digital humorístico que, utilizando fotografías o elementos visuales conocidos (generalmente fotogramas de películas o series de televisión) resume un concepto, un eslogan, una reacción, un hecho o un estado de ánimo, que deviene en su propio medio de comunicación, ganando popularidad y propagándose rápidamente a través de Internet.

Se usa, extrapolando la reflexión de Brodie (2009) de una manera de influir, plasmando una idea o contenido a través de un envoltorio atractivo, sea con frases pegadizas u otro elemento que acerque al alumnado a interesarse por la asignatura y por su propio aprendizaje.

2. OBJETIVOS

En titulaciones como Derecho, y en particular, en asignaturas del primer curso, como es la asignatura de Derecho de la Unión Europea (denominada “Instituciones Jurídicas de la Unión Europea” en el plan de estudios del Grado en Derecho de la Universidad de Valencia) es necesario

aprender toda una variedad de eventos históricos, instrumentos jurídicos y conceptos propios de dicha organización supranacional *sui generis*, una terminología jurídica muy específica, además de tener que vincular conceptos claves con nombres, definiciones o características concretas y diferenciar instituciones y organismos cuyas funciones y poderes no siempre coinciden con sus homólogos nacionales.

Teniendo en cuenta esta segunda acepción de los memes, se pretende investigar sobre este como nueva estrategia para promover la motivación y mejorar la participación de los estudiantes en el aula, por un lado, y observar sus beneficios en el afianzamiento de los contenidos propios de la asignatura Derecho de la Unión Europea, por otro lado. En este sentido, se pretende intentar probar los beneficios potenciales del meme, como recurso innovador docente y como estrategia de aprendizaje significativo, herramienta de motivación y de gestión de la participación.

Así, el objetivo principal del estudio podría dividirse en un doble objetivo:

- observar si el meme es una verdadera herramienta de motivación;
- comprobar si el uso de los memes genera aprendizaje significativo para alumnos y alumnas de la supracitada asignatura.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio fueron 50 estudiantes del Doble Grado en Derecho-Economía, matriculados, durante el curso académico 2021-2022, en la asignatura Instituciones Jurídicas de la Unión Europea (asignatura obligatoria que se cursa en el segundo cuatrimestre del primer año de la titulación). Este grupo en particular cursa esta asignatura en inglés.

3.2. INSTRUMENTOS Y RECURSOS

En cuanto a las técnicas, instrumentos y recursos utilizados cabe decir lo siguiente. La observación se llevó a cabo mediante la creación,

publicación y posterior inspección de los memes en un foro del Aula Virtual creado a tal efecto, mientras que el cuestionario se utilizó antes de iniciar y al finalizar esta actividad. Para llevar a cabo esta experiencia docente se ha empleado el uso del Aula Virtual (Moodle) y con respecto a la creación de los memes, cabe decir que hay numerosas maneras de crearlos, desde el programa de Paint o cualquier otro programa de procesamiento de textos (Microsoft Word o Microsoft PowerPoint en especial), hasta programas online gratuitos que los generan automáticamente como *Livememe*, *Quickmeme*, *imgflip meme generator* (siendo este último el que se recomendó utilizar).

3.3. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

Esta se puede resumir en seis fases: (1) Distribución de cuestionario preliminar; (2) Creación de un foro como herramienta de comunicación para la elaboración del meme; (3) Indicaciones para la creación del meme; y (4) Visualización y evaluación de los memes; (5) distribución de cuestionario final; y (6) análisis de la experiencia.

3.3.1. Fase 1: cuestionario *ex ante*

En el cuestionario inicial (“cuestionario 1” en adelante) los participantes recibieron un cuestionario preliminar de respuesta corta abierto de 6 preguntas (Tabla 1) en el que se les preguntaba sobre su sensación sobre el contenido de la asignatura y su nivel de motivación, así como su conocimiento y uso previo de los memes.

TABLA 1. Cuestionario 1

Núm. de pregunta	Contenido de la pregunta
1	<i>¿Qué te parece el contenido material de la asignatura? (¿Fácil/difícil?)</i>
2	<i>SI/NO ¿Sabes lo que es un meme?</i>
3	<i>SI/NO ¿Utilizas o ves memes en tu consumo digital audiovisual diario?</i>
4	<i>SI/NO ¿Te gustan/te parece divertido ver o crear memes?</i>
5	<i>SI/NO: ¿Las actividades audiovisuales o tipo juego aumentan tu motivación para aprender y/o comprender el contenido de asignaturas de la carrera?</i>
6	<i>SI/NO: ¿Crees que los memes pueden ser una buena forma de comprobar si has entendido correctamente el contenido de la asignatura?</i>

Fuente: elaboración propia

3.3.2. Fases 2 y 3: foro en Aula virtual

Se les dio a los estudiantes las instrucciones relevantes sobre cómo crear y publicar los memes en el foro correspondiente, así como los criterios de exclusión y de evaluación de los memes, que se exponen a continuación.

Se les comunicó que:

- cada estudiante podría participar una vez (se permitía presentar un meme por estudiante);
- la foto del meme debía estar en formato .jpg o .jpeg y el tamaño del archivo no debía superar los 5 MB;
- se podrían utilizar varias opciones de programas y generadores en línea de memes (entre ellos *imgflip generator*);
- los memes mantuvieran una buena resolución y que tuvieran un contenido apropiado (se avisó de que los contenidos inapropiados se excluirían automáticamente y que dependiendo de la gravedad, podría tener consecuencias más graves).

Los memes presentados se juzgarían en función de 4 criterios

- pertinencia (el tema tiene que estar claramente orientado a la asignatura Instituciones Jurídicas de la Unión Europea);
- originalidad (si la réplica exacta puede encontrarse fácilmente en Internet, el meme será descalificado);
-
- humor general (si la imagen o el texto tienen contenido inapropiado será automáticamente descalificado y, dependiendo de la gravedad, podrían surgir otras consecuencias disciplinarias);
- justificación/explicación que defiende la idoneidad y relevancia con una extensión máxima de 10 líneas (buenos argumentos legales/lógicos basados en el contenido del curso).

3.3.3. Fase 4: Observación y evaluación de los *memes*

Una vez publicados, se analizaron todos los memes así como el escrito que los acompañaba. Se tuvieron en cuenta los supracitados criterios de adecuación y evaluación. Esta fase se desarrollará en el apartado de “Resultados”.

3.3.4. Fase 5: cuestionario *ex post*

En el cuestionario final (“cuestionario 2”, en adelante) se distribuyó al finalizar el plazo de entrega/publicación de los memes y antes de evaluarlos, en el que se les preguntaba sobre la experiencia de crear memes relacionados con la asignatura, especialmente, sobre tu motivación, si se habían divertido y si consideraban que les había ayudado a entender o afianzar el contenido teórico de la asignatura.

TABLA 2. Cuestionario 2

Núm. de pregunta	Contenido de la pregunta
1	<i>SI/NO ¿Te parece el contenido material de la asignatura más fácil después de repasarlo para crear tu meme?</i>
2	<i>¿Cuál es tu opinión sobre el uso de memes en el aula? (útil/divertido/pérdida de tiempo/indiferente...)</i>
3	<i>SI/NO ¿Te ha parecido divertido crear tu propio meme y ver el de los demás?</i>
4	<i>SI/NO ¿Ha aumentado tu motivación por aprender y entender tras realizar esta actividad lúdico-académica?</i>
5	<i>SI/NO ¿Te sientes más preparado/a para afrontar el examen de esta asignatura?</i>
6	<i>SI/NO ¿Querrías implementar esta actividad en otras asignaturas?</i>

Fuente: elaboración propia

3.3.5. Fase 6: análisis de la experiencia de innovación

Esta fase corresponde al apartado de “Discusión” en tanto en cuanto se analiza la experiencia y los resultados.

4. RESULTADOS

A continuación se muestran algunos de los memes más destacados y su correspondiente descripción publicados en el foro del Aula Virtual por parte del alumnado. Para cumplir con la normativa de protección de datos, se han ocultado datos de carácter personal.

FIGURA 1



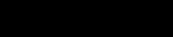
Traslada aquest debat a...

• Mou

[Redacted] day, 22 March 2022, 01:36

Monica always told us it was extremely important not to confuse these two EU institutions. As it can be appreciated, at first, Peter Parker (it has been written in the image's description that the two pictures are taken from a Spiderman film) cannot see with clarity because he is not wearing his glasses. He is supposedly reading "the Council of the European Union". However, once he puts his glasses on he realizes the text is "the European Union Council", which differs from the one we have mentioned before. With this meme I was trying to highlight in a simple (and I hope that also effective) way how, even if they are similar due to the way they repeat the same words but in a different order, they do not have the same meaning and they do not represent the same.

FIGURA 2



sabte, 7 de maig 2022, 21:33

The meme presented is referred to the "Non-nata European Constitution".

The Constitution is a legislative mechanism which regulates a territory and makes it a more political entity. After the agreement on the Treaty of Lisbon (2004), the creation of the European Constitution was discussed; however, it was never ratified because of the disagreement of France and the Netherlands.

This meme is intended to represent how the disapproval of France and the Netherlands (disaster girl) diffcultied the process of integration by denying the creation of the European Constitution (the burning house).

I have chosen this topic due to the importance of constitutions and the positive impact it could have had during the integration of the organisation; at the end, the constitution could have set up all the legal aspects of the organization common to all its members.

FIGURA 3

Hey EU, I'm gonna withdraw



Noms, u caunt do thad :(



Hold my beer

 maig 2022, 20:43

The meme focuses on the controversy of the UK leaving the EU. The process of withdrawal from the EU is established in article 50 TEU and lets any Member State start the proceeding following their national requirements, then continuing with negotiations with the Union. This meme in particular aims to make fun of the positions taken by some of the defenders of each party; a priori, a strong british side vs an upset and complaining EU side (of course not generalizing, it is a meme). In this post-Brexit era we can begin to analyze and see how the withdrawal has affected both parties, that's why I think is a relevant topic nowadays, also being a precedent that, having analyzed the outcome, could encourage other countries. (The bad spelling on the EU side is a mockery, just in case)

FIGURA 4



day, 3 May 2022, 20:49

The MEME is an explanation of the relevance of EU law over national law where EU law has primacy in the application of the rules over national law and how it can rely on this principle to ensure that the law to be will apply will be that corresponding to EU legislation.

In my opinion, I think this MEME is very good because it is very clear that EU law takes precedence over domestic law, supported by different principles, in this case, the principle of primacy. This principle consists in that when there is a conflict between a national law and an EU law, the latter prevails.

FIGURA 5



de maig 2022, 12:17

Attending to the legal system, the top in the normative pyramid it's the international treaties, nevertheless, exist a margin of appreciation, if the application of an european norm, using appropriately its principle of primacy, is harming the national identity of the member states, it will be applied the counter-limits doctrine and the member states national identity will be respected over all.

In this way we're abide by the art 4.2 TEU, the Union will respect the equality of member states before the treaties but specially the national identity because of its inherence.

Here I'm representing how could the Union impose its authority using the due guideline principle without taking into account the features of the states, in the case of the national identity it will be defended by the counter-limits, so we avoid an inappropriate use of the principles governing relationship between the EU Law and the legal order of member states.

FIGURA 6



 [redacted] maig 2022, 17:54

One of the elemental principles of EU law is the principle of primacy: in cases of conflict, national law is generally set aside in order to apply EU law. But, like nature provides exceptions for every rule, Treaties have exceptions for most provisions too. As we have studied, Article 4.2 TEU establishes that 'The Union shall respect the equality of Member States before the Treaties as well as their national identities', what means that EU law is the one set aside when it conflicts with national identities.

However, every law has a loophole or, literally from Spanish, 'done the law, done the scam'. Given that Treaties do not give a definition on what national identity means, many Member States have refused to apply EU law or apply national laws contrary to EU law alleging that they were doing so to protect their national identities, whatever this concept might mean. Therefore, this meme aims to illustrate the feeling of excitement that Member States feel when, despite being obliged to always act in accordance with EU law, they can legally escape it to do as they please by cheatingly invoking the hotchpotch 'national identity'. The use of the meme? You see, a picture is worth a thousand words.

FIGURA 7



Visualiza les respostes a: [redacted] · Traslada aquest debat a... · Més

[redacted] · 2022, 13:52

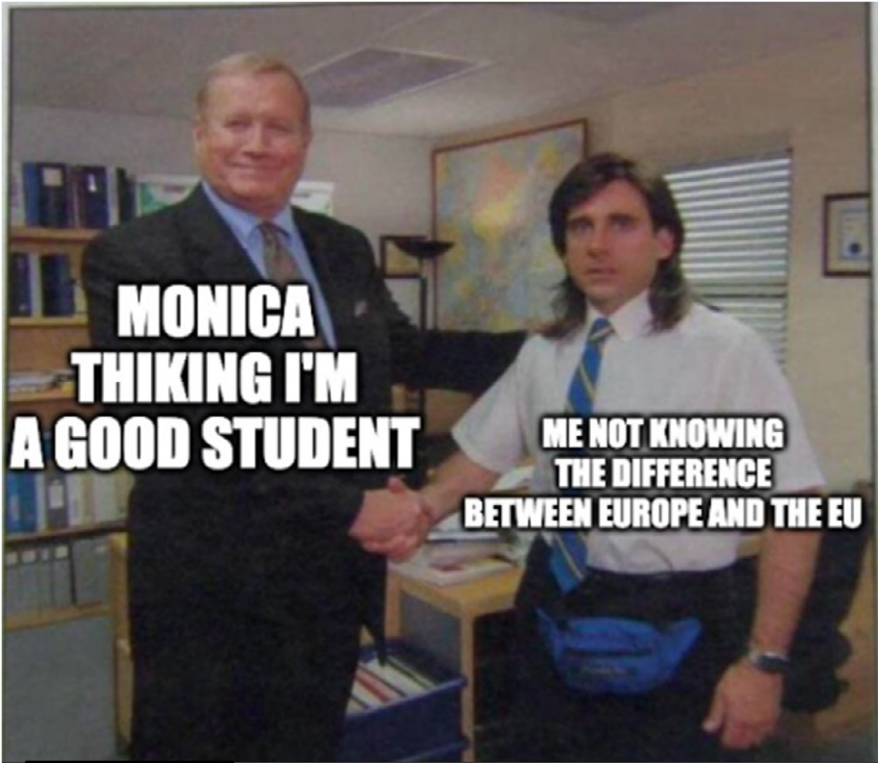
For a better understanding and context to the meme, I recommend reading: https://www.latimes.com/espanol/internacional/articulo/2022-02-28/europa-recibe-a-refugiados-ucranianos-no-asi-a-los-demas?_amp=true (or any other article on the topic)

This meme is a way of **criticizing** how, according to some experts, there is a double moral when it comes to accepting refugees from different countries. On the one hand, most EU countries try and limit the number of refugees from those countries which are considered as 3rd world, claiming, most of the time, that there are not sufficient resources for all of them. On the other hand, resources seem to have multiplied when the war has occurred in Europe (Ukraine, for being more exact). It is true that one of the main EU's aims is to achieve equality between European citizens, but don't we think that every human being deserves the same **dignity**?

Obviously, everyone needs to have their own thoughts, but, above all, we should try to analyse the question with a critical thinking perspective. I believe this topic is relevant to the course because, who knows, some of us might occupy important roles in politics or international relations in the future and we may want to fight for the end of **institutional racism**, by creating new institutions which are actually inclusive and fight for equality, no matter which country you come from. Some of us might be in a position to **modify EU's law** and the institution may adopt, in the future, **agreements or new laws that oblige MS to be more open** to refugees from the whole world.

The meme is not at all aimed at discrediting the EU's functions and actions, which are nowadays essential and actually beneficial for the international community as a whole, but it wants to highlight the importance of reforming some institutions, or at least, trying to analyse them from different perspectives. Obviously, a situation of racism or misery is never funny, and because of that, the meme is not making fun of that; it just launches some **critics to the EU MS position**. Another clarification I would like to make is that I am not saying that EU MS don't help refugees from other countries (they do, for sure). I am just trying to say that they seem, sometimes, more reluctant to it than to helping Europeans. Also, that this could be taken into account in the future, **when legislating at a European level, and when establishing new objectives for the EU**.

FIGURA 8



de maig 2022, 13:04

My MEME is a vivid reflection of our ignorance as we came into this class. We had little clue about what the EU was, and for sure we didn't know how it functioned. We didn't know how to tell apart the Court of the EU, the Court of Europe and the European Court, we didn't even know these three existed. I'm sure some of us have eventually said: "No, the UK is not in Europe anymore".

Early on, Monica taught us about the EU's nature, which is not an international organization, neither a federal system, but an **organization of its own kind, *SUI GENERIS***. It does not have full sovereignty, but it isn't fully dispossessed of it, since the Member States transfer competences to the EU.

Months later, we now know that the European Union is not only a union of States, but of citizens, with its own administrative and judicial bodies that try to implement **human rights, freedom, democracy, equality and of course, the rule of law.**

FIGURA 9



According to the principle of direct effect and the principle of primacy, European legislation has preference over the national one. It is remarkable that, at the end of a corresponding period, European directives enter into force directly to the legal system of Member States even if they have not been actually approved by the Parliament.

The meme refers to "Aquí no hay quien viva" scene. Concha was an angry but funny old lady who had a house for rent. Every day she entered the house to control what her tenants were doing. The funny thing is that she never ask permission to enter. When she opened the door she always said: Soy Concha, entro!

My meme not only reflects the functioning of the principle of direct effect and primacy, but also transmits this information in a funny way. I honestly believe that this Spanish mythical meme should win.

Con respecto a los cuestionarios, decir que el 76% (38/50) de los encuestados reconocieron que el contenido de la asignatura les parecía difícil. El 100% (50/50) de los encuestados antes de empezar la actividad conocía lo que era un meme, los había consumido o creado en sus redes sociales, pero nunca los había usado como parte de sus estudios universitarios. El 86% (43/50) de los encuestados consideró que la experiencia de crear memes sonaba divertida y creativa para aprender y asentar el contenido de la asignatura.

Con respecto al cuestionario relleno tras realizar la actividad, decir lo siguiente. Curiosamente y por mera casualidad, el porcentaje se invierte con respecto a la primera pregunta: el 76% (38/50) de los encuestados reconocieron que el contenido de la asignatura les había parecido más fácil tras repasarlo para crear sus memes. La opinión genérica de los memes en el aula universitaria fue evaluada mayoritariamente positiva (40/50), lo que explica que el 78% de los encuestados (39/50) lo recomendarían para otras asignaturas. El 82% (41/50) les pareció divertido crear su propio meme y ver el de los demás, aumentando su motivación por la asignatura y por entender sus contenidos.

En definitiva, parece haber consenso en que, los formatos, recursos y dinámicas de aprendizaje activo, mediante el uso de las NTIC, y concretamente, de recursos presentes activamente en la vida socio-digital del alumnado, muestran ser una manera más divertida y motivadora de memorizar conceptos y retener información.

5. DISCUSIÓN

A lo largo del proceso, se han recogido 50 memes (1 por alumno) que se dividen en los 8 temas estudiados hasta la fecha: Tema 1: El proceso de integración europea; Tema 2: La Unión Europea: naturaleza, valores y objetivos; Tema 3: Las competencias de la Unión Europea; Temas 4 y 5: El sistema institucional; Tema 6: Las fuentes del Derecho de la Unión Europea; Tema 7: Las relaciones entre el Derecho de la Unión Europea y los ordenamientos jurídicos de los Estados miembros; Tema 8: El sistema judicial de la Unión Europea. Una de las condiciones para participar se basaba en que estos se basaran en el programa (guía docente y materiales proporcionados por el profesor) de la asignatura.

Una amplia mayoría de los memes creados versaban sobre el tema 4. Más específicamente, estos versaban sobre la confusión que genera tener tres instituciones a nivel europeo que tienen prácticamente el mismo nombre pero provienen de organizaciones distintas y/o ostentan poderes y funciones bien diferentes: el Consejo Europeo (*European Council*), el Consejo de la Unión Europea (*Council of the European Union*), en seno

de la Unión Europea en tanto que organización supranacional compuesta por 27 Estados miembros, y el Consejo de Europa (*Council of Europe*) en tanto que organización regional/internacional compuesta por 46 Estados miembros (como botón de muestra, Figura 1).

Otra parte del alumnado decidió centrarse en aspectos intrínsecos y fundamentales del proceso de integración de la UE (Tema 1), en su naturaleza (Temas 2), en las fuentes del Derecho de la UE (Tema 6) o en la relación entre el ordenamiento jurídico de la UE y los ordenamientos jurídicos nacionales de los Estados miembros que la componen (Tema 7). Como botón de muestra, véase las figuras 2, 3, 4, 5, 6 y 9. Otra parte del alumnado ha decidido centrarse en aspectos más de la actualidad europea, como, por ejemplo, el caso de los refugiados desplazados por la crisis en Ucrania, relacionándolo con la respuesta de algunos estados europeos a la anterior crisis de los refugiados de 2015 (Figura 7).

Una pequeña minoría decidió centrarse no en la parte dogmática sino orgánica de la asignatura: la clase, la profesora o la percepción del alumnado antes o durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Figura 8).

Tras ojear y evaluar los memes publicados en el Aula Virtual, se observa la capacidad del alumnado para comprender bien el tema a través del meme por dos razones principales. Por un lado, el nivel de entendimiento que se requiere para correctamente sintetizar un concepto, institución, diferenciación o teoría en una representación visual es considerable. Por otro lado, si hubiera duda sobre el contenido y su relación con la asignatura, la descripción escrita refleja, a través de argumentos efectivos, una reflexión profunda y un correcto entendimiento de lo estudiado.

La naturaleza concisa y generalmente ingeniosa de los memes exige al alumnado que piense detenidamente sobre el tema y la naturaleza visual de los memes hace que, primero, el proceso de puesta en práctica del contenido de la asignatura sea más divertida y cautivadora, y por ende, motive al estudiante a entender. Dado que los memes representan un giro divertido, creativo a la vez que una fidelidad a la copia (el elemento visual elegido) y dado que estos son utilizados como principales medios de expresión y comunicación entre los nativos digitales que tenemos en

las aulas, resulta realmente interesante extrapolar su uso al aula universitaria y como forma de corroborar el correcto entendimiento de los contenidos de la asignatura. Por ello, resulta ser una estrategia alternativa que aporta creatividad e innovación al proceso de enseñanza y aprendizaje y que, al tener un componente atractivo, tiene como principal beneficio el fomento de la participación y, como consecuencia directa, el aumento de la motivación por aprender, entender y demostrar lo estudiado en clase.

6. CONCLUSIONES

Es una verdad innegable que el proceso de enseñanza y aprendizaje hoy en día es inseparable del uso de la tecnología. Se asume que los profesores debemos adoptar el mayor número posible de productos tecnológicos en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje, bien sea para afianzar conocimientos, bien sea para promover la participación de los alumnos en el contenido de la asignatura y en las actividades del aula.

El uso de las NTIC también puede ayudar a los profesores a disminuir el aburrimiento en el aula, o al menos incentivar y motivar en el proceso enseñanza-aprendizaje. El objetivo principal de la incorporación de la tecnología en la innovación educativa es crear un entorno de enseñanza y aprendizaje agradable, así como estimular la creatividad de los alumnos. Teniendo en cuenta que las nuevas generaciones que tiende a ser visual y adicta a la información rápida, los memes pueden utilizarse como una de las estrategias para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje innovador.

Este estudio buscaba aprovechar una nueva oportunidad para obtener un compromiso más amplio y a la vez significativo de la tecnología y el aprendizaje de asignaturas introductorias, especialmente mediante la incorporación de imágenes, texto escrito y temas especializados en la publicación de elementos presentes en las redes sociales, como es el meme. Tras utilizar datos observacionales para examinar los potenciales efectos positivos del uso del meme, el resultado, como es de esperar, es que los estudiantes prefieren este tipo de actividad frente a actividades en el aula más clásicas. La primera ventaja es que la creación de memes propone

un proceso de aprendizaje atractivo para la generación Z, fácilmente acogido por el alumnado ya que es algo prácticamente intrínseco en su interacción a través de las redes sociales. La segunda ventaja es que el alumnado comprende mejor los temas. Esta conclusión está indudablemente vinculada al factor motivación: la creación de un meme genera un interés y compromiso interno, por parte del alumnado, para correctamente entender los contenidos de la asignatura y plasmarlo, de la manera más creativa, humorística y clara en una representación visual, rindiendo homenaje el proverbio ‘una imagen vale más que mil palabras’.

Los resultados que presentamos son insuficientes dado que sólo podemos comparar los resultados de aprendizaje de 50 alumnos (una muestra muy pequeña sin lugar a dudas) de un cuatrimestre y sin tomar en consideración otros muchos factores que pueden haber influido en los datos representados. En ningún caso pretendemos que nuestras conclusiones sean universalmente válidas, pero sí que apuntan hacia una clara tendencia y sería interesante ampliar el alcance hacia un análisis futuro empírico a mayor escala.

Así pues, a pesar de los resultados presentados, será necesario seguir observando e investigando para ver si la creación de memes tiene una contribución significativa no sólo al desarrollo de competencias generales y específicas, sino también en los resultados de aprendizaje propuestos para la asignatura. Se espera que futuros estudios que incluyan la creación de memes, así como la plataforma de medios sociales, pongan de manifiesto la oportunidad de desarrollar este tipo de estrategia de motivación y aprendizaje significativo.

En definitiva, el uso de un recurso digital como el MEME ha demostrado no sólo despertar el interés del alumnado en la asignatura (factor motivación) sino también parece haber incentivado el repaso y correcto entendimiento de los contenidos de la misma (aprendizaje significativo).

7. REFERENCIAS

Banas, J.A., Dunbar, N., Rodríguez, D. y Liu, S. (2010). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research. *Communication Education*, 60(1), 115-144. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>

- Basterra Hernández, M., Arrabal Platero, P., Bonsignore Fouquet, D., Castro Liñares, D., García Martínez, A., Gimeno Bevia, J.V., Gutiérrez Pérez, E., Rabasa Martínez, I. y Vázquez Esteban, M. (2019). La “gamificación” de las enseñanzas jurídicas: Kahoot!. En J M. Antolí Martínez, A. Lledó Carreres & N. Pellín Buades (Eds.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 205-212). Universidad de Alicante.
- Brodie, R. (2009). *Virus of the mind: the new science of the meme*. Hay House.
- Bruder, P. (2015). GAME ON: Gamification in the Classroom. *Education Digest*, 80(7), 56-60.
- Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford University Press.
- Henderson, S. (2015, March 31). Laughter and Learning: Humor Boosts Retention. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/laughter-learning-humor-boosts-retention-sarah-henderson>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Hall, C. (2016). NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación. The New Media Consortium.
- Mahajan, G. (2012). Multimedia in Teacher Education: Perceptions & Uses. *Journal of Education and Practice*, 3(1), 5-13.
- Olmedo Moreno, E.M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 411-429.
- Pegalajar-Palomino, M.C., Higuera-Rodríguez, L., Martínez Valdivia, E. y Medina García, M. (2021). Propuesta para los grados en educación basada en la gamificación como estrategia didáctica innovadora. En A.B. Barragán Martín et. al. (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente* (pp. 117-124). Dykinson.
- Prensky, M. (2011). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. MCB University Press
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. MIT Press.
- Schute, V.J., y Ventura, M. (2013). *Stealth assessment: Measuring and supporting learning in games*. Massachusetts Institute of Technology Press Books.
- Teixes Argilés, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Wise, R. (2004). Dopamine, learning and motivation. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 483–494. <https://doi.org/10.1038/nrn1406>

LA IMPLEMENTACIÓN DEL AULA INVERTIDA EN LA ASIGNATURA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

JOSEP GUNNAR HÖRRACH ARMO
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

Durante estos últimos años, la metodología del aula invertida (denominada también *flipped classroom*) ha crecido de forma exponencial como un método alternativo para impartir docencia. Este modelo pedagógico ha ido ganando protagonismo durante estos últimos años debido, sobre todo, a la necesidad de actualizar y modificar el sistema tradicional de docencia, el cual se basaba, mayoritariamente, en la impartición de clases magistrales por parte del profesorado y en el estudio memorístico por parte de los estudiantes.

En este contexto, el modelo de clase invertida se basa en una formación más práctica y directa, en la cual los alumnos adquieren un papel más activo, por lo que se ajusta mejor a las necesidades profesionales del mercado actual. Por lo que al ámbito jurídico se refiere, esto significa que se verán reforzadas ciertas competencias que en las carreras tradicionales de ciencias jurídicas no se fomentan suficientemente, tales como la expresión oral, el manejo de fuentes, el trabajo en equipo o el espíritu crítico.

Pues bien, en el presente estudio traemos a colación la experiencia docente de la *flipped classroom* que hemos utilizado durante estos últimos años en la asignatura de Derecho Internacional Privado del grado en Derecho de la *Universitat de les Illes Balears*, si bien nos hemos focalizado en los cursos 2020/2021 y 2021/2022. Y ello porque podremos diferenciar entre el modelo de la clase invertida en tiempos de pandemia (curso

2020/2021), en los que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, en adelante) tenían una vital importancia debido a los distintos confinamientos, de la utilización de este modelo pedagógico durante un período lectivo relativamente “normal” o “tradicional” (curso 2021/2022).

Con esta finalidad, hemos dividido el presente estudio en los siguientes epígrafes: excluyendo la presente introducción, el segundo epígrafe está dedicado a analizar los objetivos de esta técnica de innovación docente; por su parte, el tercer epígrafe tiene como finalidad exponer la metodología utilizada; el cuarto epígrafe tiene por objeto describir los resultados obtenidos; el quinto está dedicado a la discusión de los resultados y, finalmente, en el último epígrafe se traen a colación las conclusiones alcanzadas.

2. OBJETIVOS

El presente epígrafe tiene como finalidad describir los objetivos que pretendemos obtener cuando establecemos la técnica de innovación docente de la *flipped classroom*. En este sentido, cabe indicar que el objetivo principal de esta metodología docente consiste en potenciar la capacidad de los estudiantes a la hora de detectar y solucionar supuestos prácticos reales, similares a los que se tendrán que enfrentar -una vez finalicen la carrera- en su día a día profesional¹.

Además, centrándonos en el ámbito jurídico, esta metodología debe permitir a los estudiantes adquirir, de forma más pragmática y eficiente, las diferentes competencias exigidas en el plan de estudios, así como reforzar los conocimientos legales necesarios para su correcta formación como juristas. Este objetivo se alcanzará-como veremos de forma minuciosa en el apartado de metodología (*vid. infra*)- mediante la resolución de distintos supuestos prácticos (reales o simulados) durante las clases presenciales por parte del alumnado, siempre con la ayuda y supervisión

¹ En este mismo sentido, véase: Chéliz, M.C. (2021). La clase invertida híbrida y el entorno digital de Millenium DIPR en la enseñanza del Derecho Internacional Privado. Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia. 180-195. Dykinson, p. 183.

del profesor. En este contexto, cabe precisar que los casos prácticos propuestos se basan, con carácter general, en supuestos reales, lo que permite a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos previamente adquiridos desde un enfoque empírico. En consecuencia, este enfoque pragmático deriva en un fortalecimiento de varias competencias que, de otra forma, resultan difíciles de adquirir, tales como: el trabajo en equipo, la comunicación oral (fundamental en el ámbito jurídico), el espíritu crítico, así como el correcto manejo del sistema de fuentes.

Sea como fuere, la técnica de innovación docente propuesta pretende alcanzar una serie de objetivos concretos que cabe enumerar de la siguiente forma:

- En primer lugar, como ya hemos adelantado, se pretende potenciar la capacidad del alumnado a la hora de resolver casos prácticos reales o simulados, pero que, en todo caso, se asemejen a los acaecidos en el día a día profesional.
- En segundo lugar, se pretende potenciar el trabajo en equipo de los estudiantes, dado que la resolución de casos prácticos normalmente se realizará de forma cooperativa.
- En tercer lugar, este sistema tiene como objetivo que los estudiantes asuman un rol activo durante las sesiones, abandonando el sistema tradicional de enseñanza basado en la impartición de clases magistrales.
- En cuarto lugar, esta técnica de innovación docente permite potenciar una de las competencias específicas más importantes en el ámbito jurídico, como es la comunicación oral. En este sentido, la resolución de los casos prácticos se realiza oralmente por parte de los distintos grupos que se puedan formar durante las sesiones.
- En quinto lugar, haciendo especial alusión a la materia en la que se imparte docencia, esto es, en la asignatura de Derecho internacional privado, esta técnica docente permite que los alumnos aprendan a identificar y resolver de forma más eficiente los distintos casos prácticos que se vayan planteando. A

tal efecto, cabe tener presente que esta asignatura tiene un cariz eminentemente práctico, por lo que la implantación de este sistema permite que los alumnos aborden el temario de una forma mucho más práctica y, por consiguiente, más acorde a la realidad.

- En sexto lugar, con esta metodología docente se pretende mejorar el correcto manejo del sistema de fuentes, lo cual se consigue al otorgar una mayor autonomía al alumnado al tener que resolver las distintas prácticas propuestas.
- Por último, este sistema permite incentivar y potenciar el espíritu crítico de los estudiantes, así como sus aptitudes en el campo de la investigación. A tal efecto, para resolver las distintas prácticas que se plantean en clase, en ocasiones los estudiantes deberán revisar y aplicar la jurisprudencia existente (así como distintos informes o resoluciones de instituciones oficiales que puedan resultar aplicables) respecto de esa concreta materia, lo cual debe permitir potenciar, sin duda alguna, su capacidad investigadora.

3. METODOLOGÍA

El presente epígrafe tiene por objeto describir la metodología utilizada, detallando los pormenores del sistema de la *flipped classroom* que hemos implementado en la asignatura de Derecho Internacional Privado de la Universidad de las Illes Balears. Para una mejor sistemática en este punto, hemos dividido el presente epígrafe en dos partes, la primera dedicada a explicar las funciones que debe desarrollar el docente y la segunda relativa al papel que deben asumir los estudiantes para que este sistema resulte coherente y satisfactorio.

Antes de entrar a analizar estas funciones, las cuales permitirán comprender la metodología utilizada de forma precisa, cabe indicar de forma breve en qué consiste, a grandes rasgos, el sistema docente que proponemos. Pues bien, el método de aula invertida que utilizamos parte de una premisa sin la cual este sistema no funcionaría, esto es, el

aprendizaje autónomo por parte del alumnado de los contenidos teóricos de la asignatura. De esta forma, el docente pone a disposición de los estudiantes el temario de la asignatura, así como distintos materiales adicionales como sentencias e informes; todo ello con la finalidad de que éstos no tengan que pasarse la sesión de clase tomando apuntes, sino participando de forma activa en la resolución de uno o varios casos prácticos reales o simulados.

Por consiguiente, en las sesiones de clase los alumnos intentan resolver, normalmente en pequeños grupos (formados por dos, tres o cuatro estudiantes; si bien en ocasiones se resuelven de forma individual), los casos prácticos propuestos. Normalmente, estos casos prácticos están disponibles con una semana de antelación a través del aula virtual (la intranet de la asignatura), por lo que tienen la posibilidad de resolver estos casos incluso antes de las sesiones, consultando para ello la legislación y jurisprudencia que estimen conveniente. No obstante, en ocasiones se otorga un tiempo razonable para que puedan resolver estos casos prácticos en clase, a la vez que los distintos grupos formados van consultando las dudas que puedan tener al profesor responsable. Sin embargo, lo más habitual es exigir a los estudiantes que lleven los casos prácticos leídos y la teoría estudiada para que se puedan resolver las prácticas entre todos en las clases presenciales, de forma mucho más ágil y eficiente.

Cabe tener presente que mientras se resuelven las prácticas el profesorado suele explicar algunas cuestiones teóricas que no quedan del todo claras o realiza puntualizaciones sobre cuestiones que tienen una mayor complejidad. Todo ello sin perjuicio de que el alumnado puede ir haciendo las cuestiones que considere oportunas sobre la aplicación práctica de los contenidos teóricos o sobre la resolución de las mismas prácticas. Finalmente, se suele realizar una recapitulación final, la cual tiene por objeto repasar y recalcar las cuestiones más trascendentes de las prácticas realizadas, así como enfatizar aquellas cuestiones teóricas que supongan una mayor complejidad.

3.1. FUNCIONES Y TAREAS DEL DOCENTE

Con carácter previo, cabe resaltar que el sistema de la clase invertida se lleva a cabo en todos los grupos de la asignatura de Derecho

Internacional privado de la *Universitat de les Illes Balears*, por lo que la correcta coordinación entre el profesorado dedicado a impartir esta asignatura resulta trascendental en este punto. Por esa razón, los distintos profesores que formamos parte del área de Derecho Internacional Privado establecemos, con la suficiente antelación, las distintas pautas que deben llevarse a cabo para desarrollar esta técnica docente de forma adecuada. En concreto, durante el curso anterior a su implantación, normalmente durante el mes de mayo, fijamos de común acuerdo los distintos criterios que seguiremos durante el siguiente curso, con el fin de que no haya distinciones fundamentales entre grupos (evitando así diferencias difícilmente justificables). Esta forma de proceder nos permite dejar todas esas cuestiones fijadas en la guía docente (la cual debe fijarse durante el mes de junio del curso anterior a su implementación), por lo que el alumnado puede saber de antemano (incluso antes de matricularse) cómo se desarrollarán las clases en esta asignatura.

Dicho esto, cabe tener presente que el sistema de aula invertida que presentamos en este estudio comprende los cursos 2020-2021 y 2021-2022. De esta forma, podemos comentar las particularidades implementadas durante la etapa del confinamiento derivado de la pandemia del coronavirus SARS-CoV-2, esto es, durante la realización de las sesiones exclusivamente online (curso 2020-2021), y compararlas con el sistema seguido durante el curso 2021-2022, en el que todas las clases han podido ser presenciales. Sea como fuere, primero indicaremos las tareas comunes que el profesorado debe desarrollar para implementar este sistema de forma adecuada (con independencia del curso objeto de análisis), para posteriormente indicar las pequeñas diferencias existentes en los cursos académicos en los que se ha desarrollado este sistema.

3.1.1. Tareas comunes de los cursos 2020/21 y 2021/22

En primer lugar, el profesorado encargado de implementar esta técnica docente sube en el aula virtual de la asignatura el temario que debe estudiarse semanalmente. No se publican todos los temas de la asignatura desde el principio para evitar una saturación del estudiante, esto es, para que no se vean abrumados en el inicio del curso por un exceso de información. Asimismo, el profesorado también se encarga de publicar

aquellos contenidos adicionales que estimen convenientes, tales como sentencias del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, resoluciones del Tribunal Europeo de Derechos humanos, informes o dictámenes de los distintos comités y organismos supranacionales, entre otros.

En segundo lugar, los docentes también publican semanalmente, con la suficiente antelación, las prácticas que se resolverán en clase. Normalmente se publican con una semana de antelación, es decir, justo tras acabar la clase o, como muy tarde, el día después. A tal efecto, se envía un mensaje a través del tablón de anuncios del aula virtual, en el cual se indica que la práctica ya está disponible, remarcando que temas o epígrafes concretos del temario deben estudiarse de antemano para poder realizarla práctica. De esta forma, aunque no hayan realizado la práctica de antemano, podrán seguir su resolución con facilidad e, incluso, podrán participar de forma activa durante su realización. Estas prácticas suelen estar constituidas por varios supuestos prácticos, si bien nada obsta a que esté formado por un único caso práctico complejo, normalmente basado en un supuesto de hecho real (derivado de la jurisprudencia o de una noticia de cierta relevancia en el ámbito jurídico).

En tercer lugar, ya durante las sesiones de clase, el profesorado puede optar por dos modelos distintos. Por una parte, puede decidir agrupar a los alumnos en pequeños grupos de 2-3 alumnos para que puedan resolver uno o varios supuestos prácticos de forma conjunta. En tal caso, se otorgará un tiempo prudencial para que puedan poner de común acuerdo sus argumentos, opiniones y discrepancias; potenciando de esta forma el trabajo cooperativo. Por otra parte, el docente puede decidir resolver los casos prácticos sin formar grupos, en cuyo caso pedirá a los estudiantes que participen de forma individual durante la realización de las prácticas. Este método puede resultar muy útil cuando se pretenda evaluar la participación activa de los alumnos, así como su capacidad resolutoria. A este respecto, puede ocurrir que en la guía docente se prevea como un elemento de evaluación la capacidad resolutoria de los casos prácticos por parte de los alumnos (de forma individual), teniendo presente sus habilidades y destrezas a la hora de afrontar dichos casos.

En cuarto lugar, durante la resolución de los casos prácticos, el docente se encarga de guiar a los alumnos para que estos puedan, a través de una

adecuada argumentación, obtener las respuestas correctas. Asimismo, como no podía ser de otra forma, coordina su participación para que puedan intervenir en una misma práctica varios alumnos con opiniones no siempre coincidentes, generando así cierto debate que permite enriquecer las soluciones alcanzadas. En este contexto, en ocasiones puede resultar útil formar dos grupos -como mínimo-, cada uno defendiendo una postura distinta (v.g. la aplicación de un precepto distinto para resolver el caso práctico, una interpretación de la jurisprudencia discrepante, etc.), para que puedan comprobar que, en ocasiones, los casos prácticos no tienen una única solución, sino que cabe fundamentar distintas posturas.

Por último, el profesor también se encarga de ir introduciendo la teoría que estime oportuna a la vez que se van resolviendo las distintas prácticas. Todo ello, sin olvidar la resolución de cuantas dudas vayan surgiendo entre los estudiantes y la recapitulación final de los contenidos que considere más relevantes.

3.1.2. Tareas específicas del curso 2020/2021

Durante la época del confinamiento, el profesorado universitario tuvo que impartir docencia en línea a través de diversas herramientas multimedia (v.g. Zoom, Collaborate, Microsoft teams, etc.). En este escenario, los profesores de Derecho Internacional Privado tuvimos que rediseñar la metodología de la *flipped classroom* para adaptarla a este nuevo entorno digital². A tal efecto, durante el curso 2020/2021 tuvimos que incentivar a los alumnos para que participarán a través de la plataforma collaborate, la cual utilizamos para impartir docencia.

En este contexto, el mayor reto fue conseguir que los alumnos participaran activamente desde sus casas, conectándose a través de la cámara web y el micrófono de su ordenador, tableta o, incluso, teléfono móvil.

²Vid. a tal efecto: Feliu Álvarez de Sotomayor, S. (2021). Adaptación de la clase inversa (*flipped classroom*) al sistema en línea en tiempos de la COVID-19. Disponible en línea: <https://bit.ly/3z8TAXi> Asimismo, sobre la utilización de las TIC como elemento vehicular para potenciar la utilización de la *flipped classroom*, vid.: González, N., Carrillo, G.A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y la Flipped Classroom: una pareja ideal mediada por las TIC. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 5 (2), 43-48.

Al principio fue una tarea ardua hacer que los alumnos se conectaran, pero finalmente logramos que la gran mayoría tuviera activadas sus cámaras mientras se realizaban las clases. Para ello, realizamos una intensa labor pedagógica durante las dos primeras sesiones, invitándoles a conectarse a través de la webcam de forma simultánea para que, dentro de lo posible, desapareciera esa sensación de lejanía que producía la realización de las clases de forma virtual. Por consiguiente, los alumnos estaban con la cámara activa y el micrófono silenciado para evitar ruidos molestos o duplicaciones de voz, si bien cuando intervenían lo activaban al momento.

En este contexto, cuando queríamos que los alumnos formaran pequeños grupos para resolver las distintas prácticas planteadas, creábamos una o varias salas virtuales en la plataforma *collaborate* para que pudieran intercambiar impresiones a través de dichos espacios virtuales. Luego, al pasar a utilizar la plataforma zoom (dado que el contrato con la herramienta *collaborate* expiró) seguimos el mismo procedimiento, pues ambas plataformas permiten esta opción, la cual resulta muy útil para resolver las prácticas de forma grupal.

Finalmente, cuando queríamos resolver las prácticas de forma individual, simplemente íbamos dando la palabra a los distintos alumnos que quisieran participar, los cuales se mostraron muy participativos por regla general. Si algún compañero de clase quería añadir algo o realizar alguna matización respecto de la resolución de una práctica, simplemente utilizaba la herramienta “levantar la mano” de las plataformas citadas o, en su caso, escribía su fundamentación o sugerencia en el chat habilitado a tal efecto. Cabe matizar que dicho chat permitía a los pocos alumnos que no podían habilitar la cámara web o el micrófono por diversas cuestiones, participar de forma puntual en la resolución de las prácticas.

3.1.3. Tareas específicas del curso 2021/2022

Durante el curso 2021/2022 pudimos retomar cierta normalidad en la impartición de las clases, si bien respetando toda una serie de medidas de higiene y seguridad. Entre estas medidas estaba, ciertamente, respetar la distancia de seguridad entre los alumnos, lo que dificultó en cierta medida la resolución de los casos prácticos planteados en pequeños

grupos. Por esa razón, al principio del semestre se empezaron a resolver las distintas prácticas de forma individual. No obstante, así como se fueron relajando las medidas de seguridad (a mitad del semestre), se pudieron volver a utilizar los grupos reducidos para debatir y resolver ciertos casos prácticos. Por lo demás, las tareas del profesor encargado de esta técnica docente coinciden con las explicadas más arriba (*vid. supra*, punto 3.1.1).

3.2. FUNCIONES Y TAREAS DEL ALUMNADO

El alumnado tiene un papel preponderante en la aplicación de esta metodología, pues sin su intervención activa es muy difícil que se pueda desarrollar esta técnica de forma adecuada. En este sentido, los alumnos deben estudiar semanalmente el temario que se les proporcione a través del aula virtual, dado que, en caso contrario, no podrán seguir las clases con la debida fluidez. Este estudio no debe ser superficial, sino que requiere la adquisición de, como mínimo, los conocimientos básicos de cada tema para que puedan resolver las prácticas con cierta soltura.

A tal efecto, cabe tener presente que nuestra asignatura sigue la modalidad del aula virtual 50 (también denominada *campus extens 50*), lo que significa que sólo se imparten la mitad de las horas presenciales, por lo que la otra mitad constituye trabajo autónomo del alumnado. En otras palabras, se imparten la mitad de las horas de clase porque se supone que el alumno ha trabajado el resto de las horas de forma autónoma para adquirir los conocimientos básicos de la asignatura³, por lo que las clases presenciales servirán para resolver las dudas que puedan generarse y resolver los casos prácticos.

Por otra parte, esta metodología docente requiere que el estudiante participe de forma activa durante las clases, ya se realicen estas de forma presencial u online. En este punto se requiere una labor pedagógica importante para que el alumno comprenda que su participación le va a

³En este sentido, indicando como uno de los beneficios de la *flipped classroom* el aumento del interés de los estudiantes gracias al ahorro del tiempo lectivo (los cuales se sentirán más comprometidos debido a que se convertirán en protagonistas de su aprendizaje), *vid.*:Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M.C., Casiano, C.M. (2017). El modelo Flipped Classroom. *Revista de psicología INFAD*,4 (1), 261-266.

permitir adquirir con mayor rapidez los conocimientos esenciales de la asignatura, a la vez que le permite potenciar su capacidad de resolver casos prácticos. En este contexto, los docentes somos los encargados de transmitir a los estudiantes que dichos supuestos prácticos -que irán resolviendo en clase- serán similares a los que se programen en las distintas pruebas de evaluación y, además, también resultarán similares a los que acontecen en el mundo real. En definitiva, su participación durante las sesiones deberá permitirles alcanzar con mayor facilidad las distintas competencias básicas y específicas de la asignatura.

Finalmente, los alumnos deberán trabajar en equipo cuando así se requiera y, asimismo, podrán -y deberán- realizar las preguntas que estimen convenientes sobre las materias del temario que no comprendan (o que tengan una complejidad mayor), así como de los distintos supuestos prácticos, para obtener un aprovechamiento idóneo de las clases.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos con el sistema de aula invertida que exponemos en el presente estudio se correlacionan, *grosso modo*, con los objetivos perseguidos con esta metodología (los cuales están descritos en el epígrafe 2, *vid. supra*). Con carácter previo, cabe recalcar que, teniendo en cuenta varios estudios realizados sobre esta metodología⁴, cabía anticipar que los resultados serían positivos para reforzar el aprendizaje y las competencias de los estudiantes. Sea como fuere, en nuestro caso concreto, se han obtenido los siguientes resultados:

- En primer lugar, los alumnos ciertamente ven potenciada su capacidad de resolver casos prácticos reales o simulados. Esta progresión se puede corroborar si tenemos en cuenta su desempeño en las primeras sesiones y lo comparamos con la resolución de las prácticas llevadas a cabo durante las últimas clases

⁴ A tal efecto, *vid.*: González-Zamar, M. D., Abad-Segura, E. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11 (20), 75-91. En el citado trabajo se recogen varios estudios empíricos sobre la metodología de la *flipped classroom* aplicada al ámbito universitario, pudiendo constatar que, por regla general, este sistema constituye una mejora en la enseñanza respecto del sistema tradicional.

del curso. Esta evolución del alumno también suele verse reflejada también en las distintas pruebas de evaluación. Además, los propios alumnos nos manifiestan, con carácter general, que se sienten cómodos con este sistema, tanto de forma oral como por escrito en las encuestas de satisfacción docente. En concreto, exteriorizan el acierto que supone realizar las clases en formato práctico, dado que, tras terminar el grado -durante su ejercicio profesional-, deberán enfrentarse y resolver problemas jurídicos desde un punto de vista práctico.

- En segundo lugar, se consigue potenciar el trabajo en equipo de los estudiantes, así como su participación activa y compromiso en las clases, en las cuales asumen un papel activo⁵. Ello permite que las clases, por lo general, resulten más amenas, tal como manifiestan los alumnos en las encuestas de satisfacción.
- En tercer lugar, debido a su participación en las clases, también se ve mejorada su capacidad de exposición en público, lo cual queda reflejado analizando la evolución de los alumnos durante el semestre. En este contexto, los debates que se generan en las clases permiten potenciar el espíritu crítico de los estudiantes.
- Finalmente, esta metodología permite a los estudiantes mejorar el manejo del sistema de fuentes, así como sus aptitudes en el campo de la investigación. Ambos extremos se van desarrollando conforme se van resolviendo las prácticas, dado que su resolución requiere realizar una correcta labor de investigación y aplicación de las distintas fuentes normativas, así como de la jurisprudencia existente. En definitiva, este sistema permite a los estudiantes aprender a identificar correctamente la cuestión

⁵En este mismo sentido, vid.: Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares. 1466-1480. Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación. La citada autora indica, a tal efecto, que el modelo de aula invertida “incrementa el compromiso del alumnado porque éste se hace corresponsable de su aprendizaje y participa en él de forma activa mediante la resolución de problemas y actividades de colaboración y discusión en clase” (p. 1469).

jurídica objeto de debate, calificar adecuadamente los hechos y aplicar correctamente las fuentes correspondientes en cada caso, atendiendo a las circunstancias concurrentes. De esta forma, el estudiante aprenderá a resolver un supuesto práctico con independencia de que las fuentes normativas sufran modificaciones.

Por todo lo expuesto, creemos que los resultados obtenidos son satisfactorios y se corresponden con los objetivos fijados a la hora de establecer esta metodología docente.

5. DISCUSIÓN

La principal dificultad de la metodología de la *flipped classroom* que planteamos en el presente estudio es la participación de forma activa del estudiante durante las clases, ya se realicen estas de forma presencial u online. A tal efecto, como ya hemos indicado en el epígrafe 3 (*vid. supra*, metodología), el docente debe realizar una labor pedagógica importante para incentivar la participación del alumnado, pues de otra forma las clases no se desarrollarán ni aprovecharán de forma adecuada.

Como dificultad específica del curso 2020/2021, cabe remarcar que los alumnos, al principio del curso, se mostraban algo reticentes a aparecer en pantalla a través de su cámara web. Otra vez fue necesaria una minuciosa labor pedagógica para incentivarles a encender sus cámaras web, indicándoles que así se intentaba suprimir la sensación de lejanía que supone la impartición de las clases en línea y, además, les obligaba a estar atentos y prepararse de forma adecuada para asistir a las clases. Tras varias sesiones, la mayoría de los alumnos tenían encendida su cámara web y participaban de forma activa cuando se les requería, lo cual permitió un mejor desarrollo y aprovechamiento de las sesiones.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, cabe afirmar que la metodología docente descrita en el presente estudio ha tenido un impacto muy favorable en el aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Derecho Internacional

Privado de la Universidad de las Illes Balears, así como en la potenciación de competencias como el trabajo en equipo, la expresión oral, el espíritu crítico o el correcto manejo de las fuentes.

En todo caso, el aspecto más destacable de esta metodología docente es que permite al estudiante asumir un rol más activo y participativo durante las clases, lo que redundará en un mayor y mejor aprendizaje por su parte. A ello hay que añadir que el cariz práctico de la asignatura permite al alumnado mejorar su capacidad de detectar y resolver supuestos prácticos muy parecidos a los que se van a encontrar en su ámbito profesional.

En definitiva, la metodología del aula invertida que hemos implementado ha permitido al alumnado una mejor adquisición de las competencias previstas en la guía docente de la asignatura, a la vez que los ha preparado de forma pragmática para afrontar los desafíos jurídicos que les deparará su carrera profesional. Con todo, tenemos en mente ciertos retoques para mejorar, incluso más, la participación del alumnado en esta metodología docente, si bien estos serán objeto de una futura publicación (cuando hayamos podido implementar dichos retoques y tengamos los resultados de esta actualización).

7. AGRADECIMIENTOS

En este epígrafe me gustaría agradecer, brevemente, a los restantes profesores del área de Derecho Internacional Privado, los cuales son los verdaderos artífices de esta metodología y sin los cuales este sistema no sería posible. A tal efecto, me gustaría agradecer a la profesora Dra. Silvia Feliu Álvarez de Sotomayor y al profesor Dr. Federico F. Garau Sobrino, los cuales han permitido que esta metodología docente funcione y siga evolucionando cada año.

8. REFERENCIAS

- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M.C., Casiano, C.M. (2017). El modelo Flipped Classroom. *Revista de psicología INFAD*, 4 (1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.105>
- Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*. 1466-1480. Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación
- Chéliz, M.C. (2021). La clase invertida híbrida y el entorno digital de Millenium DIPR en la enseñanza del Derecho Internacional Privado. *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*. 180-195. Dykinson
- Feliu, S. (2021). Adaptación de la clase inversa (flipped classroom) al sistema en línea en tiempos de la COVID-19. Disponible en línea: <https://bit.ly/3z8TAXi>
- González, N., Carrillo, G.A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y Flipped Classroom: una pareja ideal mediada por las TIC. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 5 (2), 43-48
- González-Zamar, M. D., Abad-Segura, E. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11 (20), 75-91.

LOS SIMULACROS DE LITIGIO PARA LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

RUTH MARTINÓN QUIINTERO
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es relatar la experiencia de un proyecto de innovación docente consistente en la utilización de los simulacros de litigio en las clases prácticas de la asignatura de Derecho internacional público de segundo curso del grado en Derecho de la Universidad de La Laguna.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España supuso la generalización de horas específicas de clases prácticas en los estudios de Derecho. Estas suponen uno de los rasgos característicos de esta nueva forma de la enseñanza universitaria y, posiblemente, una de las ventajas principales que aporta: los alumnos aprenden a aplicar la teoría de las clases magistrales a la resolución de casos prácticos concretos.

Una de las formas posibles de realizar esa actividad de aplicación práctica de las normas e instituciones jurídicas es a través de los simulacros de litigio, llamados *moot courts* o *moot practice*, por tener origen en una actividad ampliamente implantada en Estados Unidos. Realmente, con esas expresiones suele hacerse referencia a las competiciones intra o inter universitarias, en las que equipos de estudiantes se enfrentan ante un tribunal ficticio ejerciendo de abogados en un caso hipotético pero relacionado con hechos reales, que estudian a fondo a partir de materiales de apoyo que se les proporcionan (Neira, 2007; Mendieta, 2019).

Sin embargo, en este caso vamos a presentar la experiencia del uso de las simulaciones judiciales que la profesora pone en práctica con sus estudiantes de derecho como un elemento más de las metodologías

activas de enseñanza usadas en las clases regulares, que serían en sentido estricto las denominadas *mini-moot courts* (Smith, 2010), y que han sido utilizados en España como prácticas de innovación docente parte de la evaluación continua (Llopis, 2020).

Realmente, como veremos a lo largo de la presentación de este trabajo, la experiencia llevada a cabo con estos simulacros de litigio en las clases prácticas regladas de la asignatura de Derecho internacional público del grado en Derecho presentan semejanzas importantes con los *moot courts* originales, pero también diferencias relevantes. Coinciden en tener como propósito principal que los estudiantes lleven a la práctica el Derecho estudiado, pero están directamente relacionados con la materia explicada pocos días antes y en lugar de ser una actividad voluntaria extracurricular, es una actividad de una clase reglada que se evalúa como parte de la evaluación continua.

Para entender los objetivos planteados con este proyecto de innovación educativa es necesario conocer las características que rodean la enseñanza de la asignatura en la que se aplica. Como ya dijimos, se trata de la asignatura de Derecho internacional público del Grado en Derecho, y se imparte el segundo cuatrimestre del segundo curso en tres grupos de unos cien alumnos cada uno. En las clases de teoría, de dos horas de duración, se explica la materia de la asignatura a la totalidad de los alumnos del grupo. En las clases prácticas, cada grupo se divide en dos. Además, hay también unas clases de seminarios en las que el grupo total se divide en cuatro. Cada semana hay clases de teoría y práctica, pero cada alumno solo tiene seminarios semanas alternas.

De acuerdo a la memoria de verificación del título, el sesenta por ciento de la calificación final ha de provenir de la evaluación continua, y esta se nutre de las actividades realizadas en prácticas y seminarios.

Podemos afirmar, que desde la implantación del EEES en la enseñanza del Derecho en la Universidad de La Laguna, las clases prácticas están consolidadas como una pieza clave del aprendizaje. En la asignatura de Derecho internacional público, esas clases prácticas han consistido hasta ahora en la aplicación de lo explicado en las clases teóricas en la resolución de supuestos de conflictos jurídicos reales de la sociedad

internacional. La idea de introducir los simulacros de litigio en esas clases prácticas ya estuvo en un PID concedido hace dos años como uno de los elementos innovadores (junto a los tests de autoevaluación al final de las clases teóricas y la enseñanza en inglés en los seminarios, entre otros) pero debido a la afectación de la pandemia de la COVID19 en la impartición de las clases, no pudo llevarse a cabo. Desde que hemos vuelto a la enseñanza presencial, retomamos esta idea por las ventajas que consideramos que puede aportar y a los que después haremos referencia.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados con el proyecto de innovación educativa que supone la introducción de los *moot court* en las clases prácticas tienen origen en el deseo de utilizar una metodología que al tiempo que sirva para el aprendizaje de la asignatura, suponga un atractivo para el estudiantado. Junto a ello, la utilización de los *moot courts* en la impartición de la asignatura de Derecho internacional público se justifica por la gran relevancia que tienen las decisiones de los tribunales internacionales y otros órganos de resolución de controversias en la conformación de este ordenamiento jurídico.

En concreto, son objetivos de este proyecto de innovación educativa de utilización de simulacros de litigio en el aula los siguientes: la consolidación del aprendizaje teórico práctico, como objetivo habitual y propio de las clases prácticas; familiarizarse con instrumentos jurídico internacionales como tratados, observaciones, sentencias, dictámenes...; desarrollar competencias básicas propias de la argumentación jurídica tanto de forma oral como escrita (tan útiles para todo estudiante de Derecho); fomentar la participación en clase y generar la motivación con una actividad que coloca al alumno como protagonista y le acerca a los roles de desempeño de la profesión más apreciados (abogacía y judicatura) sirviendo también de orientación profesional. En definitiva, se trata de una técnica de claro impulso de la formación y aprendizaje activos de los estudiantes.

La consecución de los objetivos propuestos debería reflejarse en los objetivos finales del incremento del seguimiento de la evaluación continua, la mejora de los resultados académicos y el incremento del interés de los alumnos por el Derecho internacional.

2.1. CONSOLIDACIÓN DEL APRENDIZAJE TEÓRICO PRÁCTICO

Antes del actual proyecto de introducción de los simulacros de litigio, ya se había planificado una organización de la docencia con el objetivo de dotar de unidad la enseñanza aprendizaje de la asignatura. En ese sentido, se estableció que lo explicado cada semana en la clase magistral había de aplicarse en la resolución de un supuesto práctico en la clase práctica siguiente. De ese modo, el alumno ha de repasar y reflexionar sobre la materia explicada: trabajar la resolución del caso práctico le permite comprender y aprender mejor la teoría. La corrección del caso en el aula sirve para mostrar hasta qué punto ese objetivo se ha conseguido y en sí misma es una nueva explicación, desde una perspectiva aplicada, de las mismas instituciones jurídicas vistas desde una perspectiva teórica. En esta ocasión, los simulacros de litigio son los que sirven para llevar a la práctica lo explicado en las clases de teoría, adicionando a estas bondades de toda práctica los que hemos expuesto como objetivos novedosos a alcanzar con estos simulacros de litigio.

2.2. FAMILIARIZACIÓN CON LAS FUENTES Y OTROS INSTRUMENTOS JURÍDICOS DEL DERECHO INTERNACIONAL

Efectivamente, tal y como se han configurado este tipo de prácticas, los estudiantes, tanto en el rol de abogado como de juez o equivalente han de manejar de manera autónoma (sin perjuicio de las consultas que puedan realizar a la profesora) tratados, sentencias y dictámenes, resoluciones de órganos internacionales y, en algún caso, artículos doctrinales que les permiten argumentar mejor sus posiciones.

De esta forma no solo se familiarizan con las formas y contenidos de estos textos, sino también aprenden a buscarlos. Lo que en un principio puede verse como una dificultad, acaba considerándose una forma clara de ganar autonomía como juristas en ciernes.

2.3. ACERCAMIENTO A NOCIONES DE ARGUMENTACIÓN JURÍDICA

En la enseñanza tradicional del Derecho en España no ha sido frecuente que los alumnos reciban instrucción explícita sobre cómo argumentar jurídicamente, del mismo modo que tampoco hay tradición de orientar la educación jurídica hacia el litigio como sucede en los sistemas de *common law*, especialmente en Estados Unidos (Fach y Rengel, 2014, p. 28).

“Lo cierto es que en la misma concepción originaria del simulacro de litigio se encuentra la idea de preparar al estudiante de Derecho en las metodologías, habilidades o competencias propias de la actividad jurídica” (Fach y Rengel, 2014, p. 27), lo cual nos lleva, como mínimo, a nociones básicas de argumentación jurídica. En este caso nos hemos limitado a pedir a los alumnos que al realizar las funciones de abogado o juez sigan unas pautas básicas de argumentación jurídica muy sencillas, que expondremos al tratar las funciones básicas de cada rol.

2.4. FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA Y MOTIVACIÓN

Como ya hemos dicho, la introducción de la actividad de simulacro de litigio se introduce como actividad práctica de la asignatura que como tal nutre la calificación de la evaluación continua. Ello requiere que los alumnos participen de manera activa en este tipo de clases. Ello es así en cualquier actividad práctica, pero en este caso el alumno se convierte en protagonista de una manera especial cada vez que participa directamente en el litigio en los roles de abogado o juez. Esto conlleva, además, facilitar el desarrollo de competencias de comunicación oral (letrados) y escrita (sentencia o equivalente) en el ámbito jurídico; el trabajo en equipo (los equipos de abogados son de dos alumnos y los tribunales los forman tres); y, la autonomía en la búsqueda de información como vimos anteriormente, y en la construcción del discurso argumentativo. Este posicionamiento global protagonista del alumno entendemos que debería ser motivador para la mayor parte de los estudiantes.

La participación del resto de los estudiantes que en una clase concreta de litigio no tienen asignado un rol específico de abogado o juez tiene también su momento. Se fomenta que tras las preguntas que tengan que hacer quienes hacen de jueces, el resto de la clase puede también

plantear las cuestiones que consideren pertinentes. Esta participación se tiene en cuenta como parte de la evaluación continua destinada a valorar la participación (un 20% de la nota final, un tercio de la nota de la evaluación continua).

En definitiva, se busca que sea un proyecto que no solo suponga una mejora de la docencia, el aprendizaje y los resultados, sino que también sea ilusionante para profesores y alumnos.

3. METODOLOGÍA

Los simulacros de litigio suponen trabajar la resolución de problemas, en parte suponen enseñanza invertida y fomentan la investigación autónoma del estudiante. En una asignatura en la que el 60 % de la nota final se corresponde con la evaluación continua, y esta se nutre del trabajo de prácticas y seminarios, esta actividad se convierte en una parte fundamental no solo del aprendizaje sino también de la evaluación del alumno, generando la concordancia necesaria entre ambos aspectos. Por tanto, a continuación, se expondrá tanto la metodología utilizada para hacer realidad la puesta en práctica de los simulacros de litigio en el aula, como el reflejo en el sistema de evaluación continua que ha implicado.

3.1. TRABAJO PREVIO A LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL SIMULACRO DE LITIGIO

En este caso concreto, antes de la puesta en marcha de la actividad en el aula fueron necesarias dos actividades en dos fases distintas. Por un lado, una primera parte de búsqueda de información de la profesora que lidera el proyecto de innovación educativa respecto a la técnica del simulacro de litigio, los aspectos básicos de la argumentación jurídica que se quiere que los alumnos utilicen en el aula, y el contenido material de los casos que se van a utilizar.

Por otro lado, a partir de esa información se construyó un material básico para preparar a los alumnos para este tipo de prácticas: la “Guía de prácticas: *moot court*. Derecho internacional público” que queda a disposición de los alumnos en el aula virtual. Esta Guía, a cuya explicación se

dedicó la primera clase práctica, contiene tanto la justificación y los objetivos que se pretenden lograr con esta actividad de los simulacros de litigio, como la dinámica de funcionamiento en las clases y las funciones de cada rol (abogado o juez). Por último, se explica un caso real a modo de ejemplo: es decir, tras presentar los hechos del caso escogido se explican lo que fueron los argumentos de las partes y los de la resolución final del órgano que conoció el litigio, señalando los fundamentos jurídicos que fueron utilizados y la subsunción lógica de los hechos en los mismos.

Como ya me he detenido en explicar la razón de ser y los objetivos de este proyecto, me detendré en los otros aspectos de la metodología desarrollada.

3.2. DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO

La explicación de la dinámica de funcionamiento parte de la semana cero, en la que en las horas de clases de prácticas se realiza la explicación de la Guía de prácticas, se asignan los roles de los abogados (dos para la parte demandante y dos para la parte demandada) del primer día y se les cuelga en el aula virtual el material para el primer caso.

La clase de la semana 1 comienza con la asignación de los tres jueces de ese primer caso a partir de la petición de voluntarios. A continuación, se lleva a cabo el juicio en sí y, al final de la clase, se asignan los roles de los cuatro abogados de la clase siguiente (siempre a partir de quienes se presentan voluntarios).

La clase de la semana 2 comienza con la lectura de la sentencia/resolución de la semana anterior que ha de entregarse a la profesora. A continuación, se reproduce la dinámica de la semana 1. El resto de las semanas del curso se repite esta dinámica salvo en la última clase, a la que me referiré después.

La realización en sí del juicio simulado (bajo la dirección del presidente del órgano jurisdiccional y, en última instancia, de la profesora) consta de una primera parte en la que los demandantes realizan su alegato, los demandados responden, y se da pie a turno de réplica y contrarréplica. En una segunda parte, los jueces realizan a las partes las preguntas que

consideren pertinentes y se invita a participar al resto de la clase para que planteen dudas o realicen las aportaciones que deseen. En la clase siguiente, tras procederse a la lectura de la sentencia, las partes y la clase podrán volver a intervenir antes del cierre del caso por parte de la profesora que explica tanto el caso en sí como lo que se debe haber aprendido con él.

En la última clase práctica, después de la presentación de la sentencia y revisión del último caso, se hace un repaso general de todos los casos del curso. En este primer año de experiencia, además, se abrió un debate sobre lo que habían supuesto estas prácticas de simulacro de litigio, ahondando en la opinión de los alumnos sobre los aspectos positivos y negativos, y propuestas de mejora, que ayudaron a completar los resultados de las encuestas realizadas sobre las prácticas la penúltima semana de clase teórica.

3.3. FUNCIONES DE CADA ROL

En la explicación de la Guía de prácticas se explican también las funciones de cada rol, que sirven tanto de referencia para los alumnos cuando han de actuar como abogados o magistrados, como para marcar los ítems de evaluación de las intervenciones orales y las resoluciones escritas.

3.3.1. Intervención de los abogados

El rol de abogado conlleva la determinación del problema jurídico, la estrategia y la presentación.

Respecto a la determinación del problema jurídico, han de identificar y analizar el problema, además de identificar los intereses y objetivos de la parte representada que habrán de tener en cuenta en la elaboración de su estrategia.

La estrategia ha de suponer una argumentación jurídica apropiada para los objetivos que se hayan fijado, pero también se ha de trabajar sobre una posible argumentación de la contraparte para elaborar los posibles contraargumentos correspondientes.

Deben preparar un discurso de presentación en el que se presente la visión propia de los hechos del caso y se exponga con claridad la demanda

que plantean al tribunal (sobre todo en el caso de la parte demandante). Además, de acuerdo a la estrategia, deben preparar las potenciales réplica y contrarréplica.

3.3.2. Intervención judicial

Quienes ejercen de juez, magistrado o equivalente, deben identificar y analizar el problema a partir de la lectura de los hechos, y la escucha a los discursos y respuestas de las partes.

Para la elaboración de la resolución se invita a los alumnos que desempeñen este rol a partir de una propuesta de solución en la que se puede aceptar total o parcialmente la propuesta de una parte. Se trata de que a partir de una respuesta general se revisen los hechos probados, la norma aplicable, y la interpretación de la norma. A continuación, deberán comprobar y revisar esa respuesta general atendiendo a posibles contraargumentos que han de evaluar. Si al hacerlo se pone en peligro la solución, habrá que revisarla (Atienza, 2013, p. 648).

Los alumnos habrán de hacer uso del sistema de fuentes del Derecho internacional de manera correcta, pero siempre deben ceñirse al objeto del litigio tal y como lo plantean las partes a través de sus demandas al tribunal.

La redacción del texto de resolución ha de contar con los apartados de:

- Identificación del problema con todas sus cuestiones y sub-cuestiones
- Demandas de las partes
- Argumentos de las partes: puntos de acuerdo y desacuerdo con ellos
- Exposición de los propios argumentos y refutación de los contrarios

3.4. LOS CASOS PRÁCTICOS

Para la elaboración de los casos prácticos se parte de una planificación por temas, puesto que cada caso objeto de litigio ha de responder al tema de Derecho internacional explicado previamente.

A continuación, se buscaron casos reales o factibles. No siempre se trata de casos ante tribunales internacionales. También hay casos ante comités cuasi jurisdiccionales (como los comités de derechos humanos del sistema de la Organización de las Naciones Unidas) o tribunales nacionales que han de aplicar el Derecho internacional.

Cuando se trata de casos reales se pueden cambiar los nombres de las partes para dificultar el acceso a la resolución real del mismo mientras no se haya finalizado el caso del litigio completamente, es decir, se haya entregado la sentencia o resolución equivalente. También se plantearon casos reales pendientes de resolución. Lo importante es que los casos sirvan para que los estudiantes puedan aplicar la teoría que se ha explicado en clase al tiempo que se enfrentan a desafíos de dificultad progresiva en la búsqueda de información, comprensión de las fuentes y razonamiento jurídico.

La información proporcionada a los alumnos es la justa para poder realizar el resto de búsqueda de información pertinente (como normas aplicables al caso, datos fácticos, etc.).

Siempre se proporciona la información del caso a través del aula virtual de modo accesible a todos los alumnos de la asignatura, puesto que en todos los simulacros todos los alumnos pueden seguirlo y participar, aunque en ese caso concreto no estén desempeñando ningún rol protagonista como juez o abogado ni se participe directamente en el litigio en sí como sucede en otras experiencias (Llopis, 2020, p. 228).

3.5. EVALUACIÓN

Del 60% de la calificación final de la asignatura de Derecho internacional público que se corresponde a evaluación continua, un tercio se corresponde con la participación en clase tanto en las clases de prácticas como en los seminarios; y, dos tercios (es decir, un 40% de la calificación final) se nutre de la participación en los simulacros de litigio en los roles de abogado y/o juez.

Los ítems de evaluación están directamente ligados, como no podría ser de otro modo, al buen desempeño de las funciones atribuidas a cada rol. Tanto en el caso del rol de abogado como en el rol de juez o equivalente

se diferencian los aspectos formales de la presentación de los aspectos sustantivos con una argumentación jurídica correcta.

Para poder optar a la superación de la evaluación continua este año se consideró necesario participar un mínimo de dos veces (dependerá del número de alumnos y de clases con las que se cuenta en cada curso) en alguno de los roles protagonistas, con independencia de que se repitiesen o no (es decir, se puede ser dos veces abogado o juez, o una vez abogado y otra juez). Si bien, la mayoría de los estudiantes prefirió probar ambos roles.

La calificación final de esta parte práctica de simulacro de litigio fue la media de las participaciones, pero a partir de la tercera participación se sumaba medio punto. Es decir, alguien que hubiese participado tres veces obteniendo las calificaciones de 5, 7 y 9, obtendría un 7 '5 sobre 10 en la calificación de esta parte.

3.5.1. Evaluación del rol de abogado

Atendiendo a las funciones asignadas al rol de abogado, los alumnos son evaluados por su capacidad de exponer de manera clara, ordenada y convincente (que pondera un 20% del total de la calificación) como aspectos básicos de la presentación oral. Aunque generalmente la facilidad de una exposición sin lectura directa puede resultar más atractiva, en ocasiones buenas lecturas son también bien calificadas.

Desde el punto de vista del contenido (con una ponderación del 80%), se evalúa:

- La presentación clara de los hechos relevantes jurídicamente, es decir, el problema objeto de litigio. Se atiende a la información a la que podían acceder.
- La presentación de las demandas que en su caso realizan al órgano jurisdiccional (no es imprescindible en la parte demanda)
- La argumentación jurídica correcta: fuentes pertinentes (atendiendo a la materia de la asignatura de Derecho internacional que deben conocer en cada momento del curso o al que deben ser capaces de acceder) y razonamiento lógico

3.5.2. Evaluación de la resolución

La evaluación del documento escrito del órgano jurisdiccional o cuasi jurisdiccional (cuya naturaleza formal dependerá de qué tipo de órgano se trate en cada caso) también tiene en cuenta los aspectos formales básicos de un texto escrito (ponderación del 20%): redacción, ortografía, orden.

El contenido que se evalúa en este documento es el siguiente (con una ponderación del 80% sobre el total):

- Identificación del problema con todas las cuestiones y subcuestiones a partir de los hechos que se dan por probados
- Presentación de las demandas de las partes y de sus argumentos, señalando los aspectos con las que el órgano jurisdiccional está o no de acuerdo y por qué.
- Exposición de los propios argumentos y refutación de los contrarios

4. RESULTADOS

Esta nueva experiencia de aplicación de los simulacros de litigio a las clases prácticas de la asignatura de Derecho internacional público se ha desarrollado en los dos grupos del turno de mañana del Grado en Derecho de la Universidad de La Laguna. El grupo 1 cuenta con 96 alumnos, y superaron la evaluación continua 63; es decir, el 66%. El grupo 3 cuenta con 73 estudiantes matriculados y superaron la evaluación continua 48, el 65%.

Esto supone cifras de superación de la evaluación continua claramente más elevadas a las de años anteriores, en los que la superación de la evaluación continua no ha sido mayor del 50%. Estos datos pueden ser un indicador de que el alumnado ha estado más interesado en asistir a estas clases y, por extensión, en llevar al día la asignatura. Sin embargo, es pertinente hacer la comparación con los resultados en los exámenes de convocatoria. Estos son los que no dicen si finalmente este proyecto de introducción de las prácticas de litigio conlleva que los alumnos, más

motivados, acaben aprendiendo mejor la asignatura y, por tanto, la aprueben.

En la convocatoria de junio los porcentajes de superación de la asignatura (alrededor del 38% como media de ambos grupos) son equivalentes a los del curso pasado. En la convocatoria de julio, sin embargo, han superado la asignatura un 18% (media de los dos grupos) de los alumnos presentados, frente a un 21% del curso pasado. Aunque realmente son datos provisionales porque falta la convocatoria de septiembre, no es de esperar que varíen mucho.

También es muy interesante observar los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos respecto a la experiencia con este tipo de prácticas, y que parcialmente son coincidentes con las apreciaciones de los profesores que hemos llevado a cabo esta experiencia docente.

El 81'5% de los alumnos que han participado en los simulacros de litigio están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los simulacros de litigio son motivadores para asistir a las clases prácticas. El 91'5% consideran que los simulacros de litigio es un tipo de prácticas que anima a seguir la evaluación continua. Y el 87'5% considera que mejoran su comprensión de la materia de la asignatura de Derecho internacional público.

Las principales dificultades que los alumnos observan en el desempeño del rol de abogado son la búsqueda de información, preparar contrargumentos sin conocer de manera cierta la argumentación de la parte contraria y tener que defender a quienes consideran “el perdedor evidente”.

Respecto a los alicientes principales de ejercer de abogado, el principal es la posibilidad de colocarse en una posición cercana a la que tendrían en una de sus posibles profesiones futuras. También destacan la oportunidad que supone para entender y aprender mejor la teoría.

La respuesta más repetida a la pregunta de cuáles fueron las dificultades principales en el ejercicio del rol de juez o equivalente, se hace una referencia mayoritaria a la insuficiencia de información y conocimiento sobre la estructura que debe tener la sentencia o documento de resolución del conflicto.

Se produjo una gran heterogeneidad en las respuestas sobre los principales alicientes al desempeño del rol de juez. Varias están referidas al ejercicio del poder que supone juzgar, pero también se destacó la satisfacción de razonar solo jurídicamente o la semejanza con algunas salidas profesionales.

En general, los estudiantes manifestaron que lo mejor de este tipo de prácticas está en que son muy dinámicas, diferentes y entretenidas; que les acerca a los problemas y situaciones reales; el trabajo en grupo; el entender mejor la teoría al aprender su aplicación práctica; y la visualización de posibles trabajos futuros.

Consideran que lo peor ha sido el tener que enfrentarse al miedo y los nervios de hablar en público; el tiempo que exigen de preparación, a veces insuficiente para preparar las prácticas; y la poca participación que propicia del resto de la clase, es decir de los estudiantes que en una práctica concreta no son ni abogado ni juez. “Muchos de ellos son obstáculos ya descritos en este tipo de experiencias (Smith, 2010, p. 9).

Ante la pregunta de qué cambiarían para mejorar este tipo de prácticas, los que dicen que hay que cambiar algo destacan la necesidad de hacerlas más participativas para quienes no ejercen ningún rol, y uno planteó la posibilidad de la existencia de jurado. Se pide más información del caso, y una guía más detallada para la elaboración de los argumentos de las partes y la sentencia. También se pide más tiempo para preparar cada caso y que la profesora dé más retroalimentación de la intervención sobre el trabajo realizado por cada alumno que ha desempeñado algún rol (especialmente, en el caso de los abogados) tras finalizar la sesión del juicio.

Más del 99% de los alumnos que realizaron el test y participaron en las prácticas elegirían los simulacros de litigio frente a la opción de práctica tradicional si pudieran elegir. Comentan que con ellas se aprende más Derecho, pero también habilidades propias de posibles profesiones futuras. Las consideran más emocionantes, animan más a venir a clase, “una experiencia única”.

Los alumnos que no siguieron la evaluación continua (a quien se les pudo pasar la encuesta en el examen de convocatoria) respondieron que

optaron por el sistema de evaluación única por problemas de horario, pero algunos que pudieron asistir a algunas prácticas comentaron que les resultaron muy interesantes y útiles.

5. DISCUSIÓN

De la retroalimentación obtenida de los alumnos y de las propias reflexiones del profesorado que ha participado en la puesta en marcha de las prácticas de litigio, se llegan a conclusiones importantes, tanto respecto a la valoración general de la experiencia como de las mejoras que deben introducirse el próximo curso.

En el planteamiento inicial de estas prácticas se consideró suficiente para que los alumnos pudieran enfrentarse al caso la explicación de la teoría que era necesario conocer y los datos que dan origen al conflicto objeto de litigio con las posiciones de las partes, a diferencia de otras experiencias semejantes que defienden un trabajo menos autónomo y más guiado de los estudiantes” (Llopis, 2020, p. 224- 230). En este sentido hemos visto que puede ser de gran interés proporcionar más material (jurisprudencial y/o doctrinal) que ayude a la construcción de los argumentos jurídicos. Esto puede requerir más tiempo para los alumnos, pero la cronología de los casos puede plantearse de manera distinta. Una forma sencilla es plantear cada caso a las dos semanas (en lugar de a la semana siguiente) de haber visto la teoría objeto de estudio con la práctica.

También resulta de mucho interés el construir guías más detalladas del papel que deben desempeñar los abogados y, sobre todo, cómo elaborar una sentencia. Además, debe recuperarse una herramienta clásica de las prácticas y seminarios de esta asignatura que son las fichas en las que se comunica de manera explícita en qué tema o temas de la asignatura se inserta cada actividad, qué competencias se van a trabajar y qué objetivos se deben alcanzar. Incluso se podría ir más allá y dedicar una clase a preparar el caso y otra a escenificarlo (Smith, 2010, p. 3), con el inconveniente que supone la reducción del número de casos que se ven finalmente en el curso.

Otro aspecto que consideramos que hay que desarrollar es el modo de lograr una mayor participación de los estudiantes que en cada caso no tiene asignado un rol específico. Descartamos la introducción de la institución del jurado por su ajenidad a la resolución de conflictos en el Derecho internacional público. Pero “existen otras posibilidades como que todos los alumnos que no son abogados se coloquen en la posición de juez y, finalmente, se sortea quién o quiénes redactan la sentencia” (Smith, 2010, p. 6).

6. CONCLUSIONES

La valoración general de la experiencia de la introducción de los simulacros de litigio en las clases prácticas de la asignatura de Derecho internacional público es muy satisfactoria tanto para el profesorado como para los estudiantes, atendiendo a la información obtenida a través de las encuestas.

Respecto a los objetivos planteados, el mayor seguimiento de la evaluación continua y, por tanto, de la asistencia y participación en las clases prácticas fue considerado un elemento positivo para la consolidación del aprendizaje teórico práctico de aquellos alumnos. Sin embargo, los resultados de los exámenes finales de convocatoria (a falta de los resultados de la convocatoria de septiembre) no muestran una mejoría clara.

Sin embargo, no cabe duda que la experiencia ha sido eficaz para que los estudiantes se familiaricen con instrumentos jurídico internacionales como tratados, observaciones, sentencias, dictámenes, pues ellos mismos los han buscado y trabajado, demostrando en muchas ocasiones ser muy competentes para ello.

Algunos alumnos han mostrado competencias básicas propias de la argumentación jurídica tanto de forma oral como escrita. Sin embargo, para poder lograr que se tratase de competencias generalizadas entre el estudiantado de la asignatura sería necesario dedicarle más tiempo a una formación específica para ello.

La participación en clase de quienes no tenían asignado rol ha dependido mucho de cada caso, y es algo en lo que ya hemos expuesto la necesidad

de mejorar. Pero, sin lugar a dudas, es una actividad que ha servido para generar la motivación que se buscaba porque los alumnos han sido conscientes de su posicionamiento como protagonistas y la cercanía de esta actividad a la de posibles profesiones futuras.

En definitiva, los alumnos se han mostrado muy satisfechos con la experiencia y esta ha dado resultados muy positivos en la superación de la evaluación continua. Sin embargo, no se ha producido una mejora clara de los resultados finales de superación de la asignatura. Somos conscientes de que la introducción de los simulacros de litigio en las prácticas no es la única variable que incide en esos resultados y que es necesario poder realizar una comparación más a largo plazo para llegar a una conclusión fiable. En cualquier caso, el curso próximo se procederá a mejorar aquellos aspectos que tras la propia valoración de los alumnos y el profesorado han sido considerados mejorables, como la necesidad de incrementar la participación de los alumnos no protagonistas del litigio en las clases prácticas y que el profesorado proporcione una guía más detallada para el desempeño de los roles de abogado y juez, entre otros.

7. AGRADECIMIENTOS

En este apartado queremos mencionar al Vicerrectorado de innovación docente de la Universidad de La Laguna que ha impulsado y apoyado las iniciativas de proyectos de innovación educativa que han dado lugar a esta experiencia, y al profesor Lucas Sebastián de Erice Aranda que colaboró en la implantación de esta experiencia.

8. REFERENCIAS

Atienza, M. (2013). *Curso de Argumentación Jurídica*. Trotta

Fach Gómez, K. y Rengel, A. (2014). El aprendizaje a través de la simulación en el *moot practice*: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 9, 23-48.

Llopis Nadal, P. (2020). et, E. (2011). La simulación de juicios como actividad de innovación docente del grado en Derecho. *Anuario de la Facultade de Dereito da Universidades da Coruña*, 2□ 222-230.

- Mendieta Miranda, M. *et al* (2020). Las competencias interuniversitarias Moot Court: una creativa estrategia de aprendizaje en materia de Derecho. *Revista Jurídica Universidad Americana*, 7 (2), 81-90.
- Neira López, A. (2007). Los Moot Court. *Revista Jurídica*, 15, 267-281. Universidad Autónoma de Madrid.
- Smith, D. E. (2010). Mini-Moot Court: Use of Abbreviated Simulation in Teaching Constitutional Law. *APSA 2010 Teaching & Learning Conference Paper*

FUNDAMENTOS DEL DERECHO DE LA UNIÓN EUROPEA: UNA (RE)VISIÓN FEMINISTA DEL RAPTO Y VIOLACIÓN DE LA JOVEN EUROPA

JONATÁN CRUZ ÁNGELES
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El análisis del mito del rapto y violación de Europa nos invita a explorar la causa y efecto de categorías tales como hombre/mujer, sexo/género y masculinidad/feminidad. Así las cosas, en este *paper* analizaremos la relación entre el Dios griego Zeus -o Júpiter, en su versión romana- y la joven y aparentemente indefensa princesa Europa, con el fin de mostrar cómo la generalización y sexualización del género femenino contenido en el mito revela cómo se construyen las relaciones estructurales entre hombres y mujeres, cuya esencia es la lucha por el poder y la dominación de un sexo sobre el otro.

Para ello, comenzaremos presentando a los protagonistas de la fábula. El mito se desarrolla como resultado de los caprichos y deseos del todopoderoso Dios Zeus que, en la Antigua Grecia, era considerado como la deidad principal del panteón, el Dios del cielo y del clima. Zeus era el emisor de truenos y relámpagos, lluvia y vientos, y su arma tradicional era el rayo. Fue llamado el padre, es decir, el gobernante y protector, tanto de los dioses como de todos los hombres.

Según el mito cretense, adoptado posteriormente por los griegos, Cronos, rey de los titanes y padre de Zeus, al enterarse de que uno de sus hijos estaba destinado a destronarlo, devoró a sus hijos tan pronto como éstos nacieron. Pero Rea, su esposa, salvó al niño Zeus sustituyéndolo por una piedra envuelta en pañales, engañando, de este modo, a Cronos. Escondió a Zeus en una cueva en Creta. Allí fue amamantado por una

ninfa Amaltea (o por una cabra) y custodiado por los Curetes (jóvenes guerreros), que entrechocaban sus armas para disimular el llanto del bebé. Al llegar a la edad adulta, Zeus lideró una revuelta contra los titanes y logró destronar a Cronos, con la ayuda de sus hermanos Hades y Poseidón, con quienes dividió el dominio sobre el mundo.

Zeus es conocido por las “conquistas” de mujeres mortales y ninfas, a las que utilizó para concebir a los fundadores de varias dinastías helénicas. De entre un extenso listado -Sémele, Alcmena, Ío, Leda (...)- destaca la princesa Europa, que se presenta como uno de los grandes amores de Zeus. Lo destacable es que la joven dio su nombre a todo nuestro continente. Por lo que su historia ha sido particularmente popular desde la Antigüedad. El relato del rapto de Europa es fascinante y el final sorprendentemente esperanzador, en contraste con los habituales finales trágicos de los mitos grecorromanos. Quizás, por este motivo, ha conmovido a poetas, escritores y pintores de todos los periodos conocidos de la Historia de la Cultura Latina, tal y como estudiaremos, con mayor detalle, en los próximos apartados.

2. JÚPITER Y EUROPA: HISTORIA DE LA LITERATURA

No es posible precisar en qué momento histórico concreto se concibe la leyenda del rapto de la princesa fenicia. Ello se debe a que los mitos se transmiten de forma oral. Lo que supone muchas décadas de alteraciones y cambios en la narrativa. De manera que, aunque debemos indicar que la fecha es aproximada, las recientes investigaciones lingüísticas, históricas y arqueológicas sitúan la aparición del mito entorno al segundo milenio antes de Cristo.

Lo que sí podemos datar con mayor precisión es la inclusión del mito de Europa en la obra escrita de los grandes autores clásicos -véanse, *inter alia*, Homero (S. VIII a.C.), Hesíodo (entorno al 700 a.C.), Baquílides (Siglos VI-V a.C.), Esquilo (526-455 a.C. apróx.), Heródoto (484-425 a.C.), Eurípides (484-406 a.C. apróx.), Antímaco de Colofón (400-348 a.C.), Paléfato (310-240 a.C.), Teofrasto de Éreso (371-278 a.C.), Licofrón (S. III a.C.), Calímaco (310-240 a.C.), Apolonio de Rodas (295-215 a.C.), Antígono de Caristo (241-197 a.C.), Platón (427-347 a.C.),

Eratóstenes de Cirene (276-194 a.C.), Mosco (S. II a.C.), Apolodoro (180-119 a.C.), Varrón (116 a.C.-27 a.C.), Diodoro de Sicilia (S. I a.C.), Cicerón (106-43 a.C.), Virgilio (70-19 a.C.), Conón (444-390 a.C.), Horacio (65-8 a.C.) e Higino (64 a.C.-17 d.C.).

En la mayoría de estos textos encontramos una serie de elementos comunes: (1) la recogida de flores en un prado cercano al mar junto a sus compañeras en Sidón; (2) la conversión del Dios Zeus/Júpiter en toro; (3) la extraordinaria atracción que éste ejerce; (4) su descripción canónica -color, cuernos, mirada, mansedumbre-; (5) la jornada marina de Creta; el catasterismo del toro; (6) la mixtura con el rebaño real; (7) los juegos con la princesa -besos, coronamiento con guirnaldas, caricias, revuelcos y mugidos-; (8) la imagen de la doncella asustada sobre el dios, que mira hacia sus compañeras, que sujeta sus vestidos que se agitan en el viento, que intenta no mojarse, que se agarra al Dios para no caer; (9) Agénor como padre de la princesa; (10) la denominación del continente; (11) la vuelta del Dios a su ser una vez en Creta; y (12) la gravidez de la joven tras la hierogamia.

Paralelamente, también podemos apreciar cómo cada uno de los narradores o poetas citados anteriormente ha utilizado su imaginación para tratar de completar ciertas lagunas, añadiendo determinados detalles que pueden diferir de una versión a otra. Entre un largo listado, podemos destacar: (1) La identidad de los padres de Europa: Agénor y Telefa/Fénix; (2) Europa tiene dos o tres hijos con Zeus: Minos, (Sarpedón) y Radamantis; (3) el toro exhala azafrán y cuenta con varias características singulares para atraer a la princesa -es rubio, los ojos le brillan, sus cuernos son perfectos, etc.-; (4) Zeus regala un collar de oro a Europa; (5) Zeus esconde a Europa en una cueva; (6) Zeus se une a Europa bajo el plátano perenne de Gortina; (7) un intento de racionalización: Europa fue raptada por encargo por un grupo de hombres y el toro, en realidad, es una especie de nave o insignia; (8) la identidad de los hermanos de Europa: Cadmo, Fénix y Cílix; (9) Zeus realiza una serie de regalos a Europa: un autómatas gigante de bronce que le servía de guardia (Talos), una jabalina que nunca herraba en el tiro y un perro de caza (Laelaps) infalible; (10) Afrodita envía un sueño a Europa en el que se le muestra cómo se le hace entrega de un continente sin nombre; (11)

Europa es seducida, acaricia y/o besa al toro; (12) Neptuno/Poseidón ayuda a su hermano serenando el mar; (13) Venus y Cupido contemplan la escena; (14) el mito es una excusa para justificar contiendas con fines expansionistas de una determinada civilización; (15) una tercera parte del mundo lleva el nombre de la princesa; y (16) etiología: cuando Europa murió, Zeus tomó nuevamente la forma del toro para crear la constelación de Tauro para honrarla. Como resultado de todas estas variaciones, a lo largo de los siglos, diversos autores manejan una materia mitológica común con adiciones y supresiones, pero con una estructura arquetípica y unos motivos y episodios reconocibles.

De lo anterior se desprende que los elementos básicos que componían el mito antes de OVIDIO (43 a.C.-17 d.C.) ya estaban preconfigurados; y que la narración era una opción literaria madura cuando éste la aborda en su obra *Metamorfosis*. Ello puede comprobarse tras la lectura de un extracto de su traducción al español, obra de RUIZ DE ELVIRA:

“II. (...) Lo llaman aparte su padre y, sin declarar que es el amor lo que le mueve, le dice: Fiel ejecutor de mis órdenes, hijo, omite toda dilación y descende en veloz carrera como acostumbrabas; encamínate a la tierra que mira a tu madre por la izquierda -sus habitantes les dan el nombre de tierra de Sidón-, y haz aquel rebaño real que ves pacer a lo lejos la hierba de la montaña se dirija a la playa. Dijo, e inmediatamente los toros, echados de la montaña, se encaminan, conforme a lo ordenado, a la playa, en donde la hija de un gran rey solía distraerse acompañada por jóvenes de Tiro. No son muy compatibles ni habitan en un mismo domicilio la majestad y el amor; abandonando la gravedad de su cetro, el ilustre padre y soberano de los dioses, cuya diestra está armada de los fuegos de tres puntas, que con una cabezada sacude el mundo, se viste la apariencia de un toro, muge mezclado a los novillos y va de un lado para otro, espléndido, por la blanda hierba. Y en efecto, su color es el de la nieve que ni han pisado las plantas de un duro pie ni han fundido el lluvioso Austro. En su cuello sobresalen los músculos, sobre los brazos le cae la papada; sus cuernos son pequeños, sí, pero se podría asegurar que son obra de artesanía y son más luminosos que una perla sin tacha. No hay en su testuz amenaza alguna ni inspira terror su mirada. Su semblante es de paz. Se maravilla la hija de Agénor de que sea tan hermoso, de que no amenace con ataque alguno; pero, con todo lo manso que era, al principio no se atreve a tocarlo. Después se acerca y le ofrece flores en la blanca boca. Se regocija el enamorado y, en tanto llega el placer que espera, le da besos en las manos; y apenas, apenas puede ya aplazar lo demás. Tan pronto retoza y salta en la verde hierba, como apoya el costado de nieve en la rojiza arena; y habiéndole quitado el miedo poco

a poco, ya le ofrece el pecho para que le dé golpecitos en mano de virgen, ya los cuernos para que en ellos le entrelace guirnaldas de frescas flores. Se atrevió también la regia doncella, sin saber a quién montaba, a sentarse en la espalda del toro, y a partir de entonces el dios se va alejando insensiblemente de la tierra y de la parte seca de la playa, poniendo primero en el borde del agua las falsas plantas de sus patas, y progresando después hasta llevarse su botín a través de las líquidas llanuras del mar abierto. Ella está asustada, mira atrás a la playa que ha dejado al ser raptada, y con la mano derecha se agarra a los cuernos mientras apoya la otra en el lomo; sus ropas trémulas ondulan al soplo de la brisa. III. Y ya el dios, despojándose de la apariencia del engañoso toro, había declarado quién era, y se encontraba en los campos dicteos (...)” (*Ovidio, Metamorfosis II*, vv. □36 – □75 y *III*, 1-2).

Este poeta recuerda el mito de Júpiter y Europa en varios pasajes de su extensa obra: *Amores*, III, 12, 33-34 (23-8 a. C.); *Heroidas*, IV, 53-56 (15 a. C.); *Arte de amar*, I, 323-324 y III, 251-252 (2 a. C.-2 d. C.); *Metamorfosis*, II, 836-875, III, 1-2 y VI, 103-107 (8 a. C.); *Fastos*, V, 603-620 (ca. 8 a. C.); y *Pónticas*, IV, 10, 55-56 (12-16 d. C.). Ello demuestra la incidencia del memorable rapto a lo largo de toda su obra.

El Doctor en Filología Latina GUILLERMO ALONSO MORENO ha estudiado cómo el mito ovidiano se ha mantenido inalterado en cuanto a su contenido narrativo, aunque sí ha sufrido un proceso de recreación poética. Más allá de la presencia o ausencia de episodios y motivos o mitemas, el tono y la intención comunicativa de los diferentes autores su estructura arquetípica y sus motivos principales a lo largo de los siglos no han variado prácticamente. En todos los textos tanto antiguos como hispánicos la narración del mito está sujeta a las mínimas líneas maestras y no hay variantes significativas: (1) el Dios rapta a la princesa en forma de toro, (2) la lleva a Creta a través de las aguas y (3) allí la hace “suya” y/o se une con ella.

-Véanse, *inter alia*, las *Astronomicas* de Marco Manilio (S. I d.C.); *la Antología palatina* de Antípatro de Tesalónica (S. I d.C.); *Hércules loco*, *Edipo*, *Hércules en el Eta* y *Octavia* de Lucio de Anneo Séneca (4 a.C.-65 d.C.); *Historia natural* de Cayo Plinio Segundo o Plinio el Viejo (S. I d.C.); *Aquileida* y *Tebaida* de Publio Papinio Estacio (45-96 d.C.); *Epigramas* de Marco Valerio Marcial (40-104 d.C.); *Punicas* de Tiberio Cacio Asconio Silio Itálico (26-101 d.C.); *Ístimo a Poseidón* de Elio Arístides (118-180 d.C.); *el Asno de oro* o las *Metamorfosis* de Luicio

Apuleyo de Madaura (124-180 d.C.); *Descripción de Grecia* de Pausanias (110-180 d.C.); *Leucipa y Clitofonte* de Aquiles Tacio (S. II d.C.); *Zeus trágico, Sobre la danza, Diálogos marinos, Caridemo o sobre la belleza y/o Sobre la diosa siria* de Luciano de Samósata (125-181 d.C.); *Colección de hechos memorables*, también conocida como *Polyhistor* de Cayo Julio Solino (S. III-S. IV); *Contra orationem Symmachi* de Aurelio Prudencio Clemente (348-410 d.C.); *De reditu suo* de Claudio Rutilio Namaciano (S. IV-S-V); *De ciuitate Dei* de Aurelio Agustín, San Agustín de Hipona (396-430 d.C.); *las Dionisiacas* de Nono de Panópolis (S. IV-S-V); *Codex Samasianus* en Antología latina (piezas compuestas hacia el S. V y recopiladas en el S. IX); y/o *Sobre Europa* en Anacreónticas (compuesto entre los Siglos II y VI)-.

En la literatura española el mismo mito es recreado desde sus orígenes hasta nuestros días en diferentes géneros y tonos. Los primeros antecedentes los encontramos en forma de textos medievales -véanse, *inter alia*, la obra de autores como Alfonso X el Sabio (1221-1284); Enrique de Villena (1384-1434); Juan de Mena (1411-1456)-. Asimismo, las traducciones de la obra *Metamorfosis*, algunas de ellas muy difundidas, supusieron un importante cauce de conocimiento de la obra de Ovidio -véanse, *inter alia*, traductores como Juan Rodríguez del Padrón (1390-1450); Jorge de Bustamante, autor de la primera versión al castellano de la obra (1542); las traducciones italianas: Dolce (1510-1568) y Anguillara (1517-1542); la interpretación de Antonio Pérez Sigler (1580); Juan Felipe Mey y Gales (1542-1612); una de las traducciones más influyentes junto a la versión de Bustamante es la de Pedro Sánchez de Viana (1589); y/o las versiones de Baltasar de Vitoria (S. XVI-XVII) y Juan Bautista Aguilar (S. XVI)-.

Así las cosas, el mito ovidiano aparece como un tema recurrente a lo largo de distintos periodos que conforman la Historia de la Literatura Española, entre los que podemos distinguir: (1) un periodo central que abarcaría el Renacimiento -véanse, *inter alia*, *Octavas del mismo capitán Francisco de Aldana, con diversas materias discontinuadas y desasidas* de Francisco de Aldana (1591); *Rosas de romances* de Juan de Timoneda (1573); Fray Luis de León (1527-1591); Juan de Pineda (1521-1599); y Gaspar de Aguilar (1561-1623)-; (2) el Barroco, en el

que, alcanzaría su cénit con dieciséis reelaboraciones en el Siglo XVII -véanse, *inter alia*, la obre de autores como Lope de Vega (1562-1635); Luis de Góngora (1561-1627); Francisco de Quevedo (1580-1645) y Villlegas (1589-1669); Juan Espínola y Torres (1596-1652); Alonso del Castillo Solórzano (1584-1648); Tirso de Molina (1583-1648); El Conde de Villamediana (1581-1622); Anastasio Pantaleón de ribera (1600-1629); Antonio Gual (1594-1655); Jerónimo de Cáncer y Velasco (1570/1605-1655); *Fábula de Júpiter y Europa* de José Zaporta (1654); la *Fabvla bvrlesca de Jupiter y Europa* de Manuel de Pina (1656); Francisco García de Corral, una fábula burlesca sin fechar (¿1654-1658?); *Classes poeticas. Dividense en historica, y fabvlosa, amorosa, lyrica, jocosa, y piadosa. En variedad de metros, y assvntos* de Baltasar López de Gurrea, conde de Villar (1663); y Juan Bautista Diamante (1625-1687)-; (3) una fase epilodal en el Siglo XVIII -véanse, *inter alia*, autores de la talla de José Joaquín Benegasi y Luján (1707-1770); *Fabula de Jupiter y Europa* de Alonso de Solís Folch de Cardona, conde de Salduña (un texto de difícil datación y atribución); Francisco Nieto de Molina (1730-1774); Leandro Fernández de Moratín (1760-1828)-; y Pedro Montengón (1745-1824); (4) finalmente, tras un paréntesis en el Siglo XIX, el mito será reescrito testimonialmente en algún texto perteneciente a los Siglos XX y XXI -véanse, *inter alia*, Julián del Casal y de la Lastra (1863-1893); Gerardo Diego (1896-1987); Rafael Alberti (1902-1999); y *Ariadna en Naxos* de Javier Azpeitia Muñoz (2002)-.

3. LAS METAMORFOSIS DE JÚPITER

OVIDIO no sólo basa su obra directamente en los textos señalados en el apartado anterior para mostrar su versión del rapto de Europa, sino que también utiliza todo un *corpus* de obras poéticas centrado en transformaciones mitológicas. De este modo, es capaz de ofrecer una visión de la leyenda mucho más amplia y completa, por lo que se ha consolidado como la obra referente en la materia.

En la mitología griega, la transformación aparece como una muestra o herramienta de poder utilizada por los dioses varones para someter, abusar sexualmente y/o castigar a otras diosas, humanas y demás criaturas

fantásticas. En este tipo de episodios, las diosas utilizan la transformación para tratar de impedir la agresión -como cuando Deméter se transformó en yegua para huir de Poseidón-, o a modo de castigo sobre las humanas ya sea por celos, despecho o ante un agravio -como cuando Medusa es convertida en monstruo por tener relaciones sexuales con Poseidón en el templo de Atenea-. En cambio, a las humanas, sometidas a los caprichos de las deidades, sólo les queda suplicar para ser transformadas a modo de protección frente a la agresión -Dafne en árbol de laurel, Cornix en cuervo o Ío en una ternera blanca ante el temor de poder ser castigada por Hera por ser la amante de Zeus- o una vez consumado el acto sexual -como Cenis que, tras ser violada por Poseidón, exige a éste que la transforme en varón-. Generalmente, este último tipo de transformaciones tienen por objeto elementos inanimados o sexualmente poco atractivos y la metamorfosis tiene un carácter permanente o indefinido en el tiempo.

En el caso de Júpiter/Zeus, éste se transformó en (1) diferentes/mortales, en (2) fenómenos atmosféricos e incluso en (3) diversos animales para sus lances amorosos. En la primera categoría relativa a “transformaciones en mortales” encontramos mitos como el de Alcmena. Una hermosa mujer, esposa del rey Anfitrón. Zeus esperó a que su marido partiera a un viaje y tomó la forma de éste. Así logró acostarse con Alcmena y de aquella relación nació uno de sus hijos, Heracles (más conocido como Hércules). Otra leyenda similar es la de Semele. Ésta era una joven que se convirtió en amante de Zeus creyendo que éste era un humilde pastor. Hera, celosa, advirtió a la joven que estaba teniendo relaciones con el propio Zeus y que debía pedirle que se mostrara en su forma real. La joven, embarazada, así lo hizo. Zeus, en principio se negó, aunque ante la insistencia de ésta se mostró en todo su esplendor y la joven quedó inmediatamente calcinada. Zeus consiguió salvar a su hijo, al que cosió a su pierna para que terminara la gestación. Ese bebé fue Dionisio, que pasado el tiempo bajó al inframundo y rescató a su madre, llevándola a vivir con los dioses del Olimpo.

En la segunda categoría sobre transformaciones en “fenómenos atmosféricos” podemos ubicar el mito de Dánae. La única hija de Acrisio, rey de Argos. Su padre la encerró en una cámara de bronce sin puertas ni

ventanas, tan sólo con un pequeño orificio en el techo por el que no entraba apenas la luz solar. El encierro tenía la finalidad de que no pudiera concebir, pues un oráculo le había anunciado que sería asesinado por su propio nieto. Zeus, que se había fijado en ella, entró por el agujero del techo en forma de lluvia dorada y la dejó embarazada. Cuando nació Perseo, Argos no quiso matarlos directamente para no provocar la ira de Zeus y los encerró en una caja de madera, arrojándolos al mar. Allí fueron salvados por Poseidón que los condujo a la isla de Serifos.

Y, por último, en la tercera categoría, sobre transmutaciones en “animales” destaca, sin lugar a duda, el mito ovidiano de Europa que analizaremos con mayor detalle en el próximo apartado. Aunque no se trate de un caso aislado. La propia unión de Zeus con su esposa, la diosa Hera, se dio como resultado de que éste se transformase en un pequeño cuco para acercarse a ella. Una vez hubo conseguido estar entre sus brazos, aprovechando el amor de Hera por los animales, volvió a tomar su propia forma y la violó. Hera, avergonzada por lo sucedido, accedió a casarse con él. Esta escena se asemeja al mito de Leda, esposa del rey Tindáreo de Esparta. Zeus aprovechó que la mujer pasaba junto a un río y se transformó en cisne. Fingió ser perseguido por un águila y se refugió en sus brazos. Esta misma noche Leda se acostó con su esposo. Este mito cuenta que Leda puso dos huevos. De uno nacieron Helena y Póluz, que eran hijos de Zeus y por tanto inmortales y del otro Clitemnestra y Cástor, que eran mortales y los vástagos del rey Tindáreo. Otra mujer con la que Zeus mantuvo relaciones con este *modus operandi* fue Maia, la mayor de las siete Pléyades. Una noche, en una cueva secreta, al abrigo de las miradas de otros dioses, yació con Zeus, que según algunos mitos se había transformado en un roedor semejante a una ardilla, posiblemente para llegar al lugar sin ser visto. De dicha relación nació Hermes. E incluso, se tiene constancia de un joven varón al que Zeus sedujo transformándose en un animal. El joven Ganimedes, un príncipe, hijo del rey Laomedonte de Troya. Atraído por su belleza, Zeus se transformó en un águila, cogió al joven con su pico y lo raptó, conduciéndolo al Olimpo, donde lo convirtió en su amante. Para premiarlo por su buena voluntad, Zeus lo nombró copero de los dioses y le concedió la inmortalidad.

4. EL MITO OVIDIANO DEL RAPTO DE EUROPA

La leyenda se inicia relatando cómo el Dios Júpiter/Zeus hace llamar a Mercurio -dios del comercio, hijo de éste y de *Maia Maiestas-* y le ordena, sin entrar en mayores detalles, que se dirija hacia una playa de Sidón, donde se encuentra una manada de toros salvajes. Mientras tanto, Júpiter se transforma en un toro y se mezcla con el resto de los bueyes. Europa, que se encontraba jugando con unas amigas o compañeras en la playa, queda prendada de la hermosura del toro y, aunque, en un primer momento, teme acercarse a éste y tocarlo, va tomando confianza por su mansedumbre y, finalmente, la princesa monta al toro. En ese momento, Júpiter se adentra en el mar, llevándose consigo a la asustada princesa Europa.

La estructura del pasaje ovidiano se encuentra dividida en tres partes diferenciadas. En la primera parte, Júpiter reclama la presencia de Mercurio y, sin decir por qué o para qué, le ordena que se dirija a Sidón y agite al rebaño de toros. A continuación, los toros, conducidos por Mercurio, llegan a la playa donde Europa se encuentra. Mientras Mercurio cumple las órdenes de Júpiter, éste se dirige a la Tierra, donde se metamorfosea y se transforma en un toro blanco, mezclándose con el resto de la manada. En estos versos se hace referencia a la incompatibilidad entre el amor y la majestad; y el abandono de la majestad por parte de Júpiter. En la segunda parte del mito, OVIDIO describe la hermosa apariencia del Dios convertido en animal: es blanco, con cuello musculoso, papada, cuernos maravillosos y su testuz, mirada y semblante son pacíficos. Esta descripción también incluye rasgos del carácter, como la mirada pacífica, distinguiendo a este ejemplar como un ser inteligente y divino, que perpetrará el rapto de la desprevenida, montándola sobre su lomo. Acto seguido, se relata el acercamiento o cortejo, es decir, cómo el toro se gana la confianza de la princesa hasta que consigue que ésta lo monte. Centremos nuestra atención en cómo describe OVIDIO las acciones de Europa: (1) se asombra de la belleza y bondad del toro; (2) aunque, en un primer momento, teme acariciarlo, se acerca a él, progresivamente, y le ofrece flores; entonces, Júpiter se contenta porque, al besar las manos de la princesa, empieza a ver cumplidos sus deseos; y (3) el toro realiza varias cabriolas con el fin de captar la atención de

Europa y que ésta confíe plenamente en él. Ésta le acaricia el pecho y le ofrece coronas de flores y, finalmente, lo monta. Y, por último, en la tercera parte se relata cómo el dios se va adentrando paulatinamente en el mar y se nos presenta en el mar a una asustada Europa tras el rapto: ésta echa la vista hacia atrás observando la costa, sujetándose a uno de los cuernos del toro, apoyada en su costado, mientras sus ropas ondean al viento. Tras dos primeras partes descritas con todo lujo de detalles, ésta, de forma mucho más breve y concisa, nos muestra la sorpresa de Europa al ser raptada repentinamente y a toda velocidad a través del mar.

5. LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE EUROPA

Este mito griego sobre la indefensa Europa mortal fenicia, que muy probablemente dio nombre a nuestro continente, está dramatizado en una de las pinturas más famosas de todos los tiempos: *La violación de Europa de Tiziano*, encargada por el Rey Felipe II de España en el Siglo XVI. Desde 1986, ha sido parte de la colección de la famosa *socialité* de Boston, ISABELLA STEWART GARDNER, cuyo museo, actualmente, exhibe todas las pinturas relacionadas con la poesía mitológica de TIZIANO, reunidas tras varios siglos de historia.

En esta obra de arte podemos apreciar cómo una princesa angustiada con su ropa hecha jirones agita un pañuelo de color rojo mientras está siendo secuestrada a lomos de un toro blanco. El toro, pronto entenderá, es el Dios griego Zeus -o Júpiter, su equivalente en la mitología romana- metamorfoseado. Éste la llevará a Creta, donde “la hará suya” y la dejará embarazada, para convertirla en “su” reina.

La temática de esta pintura, en concreto, invita a una profunda reflexión. Representa un episodio de secuestro y violación, pero Europa se presenta más como una seductora, una voluntaria participante, y no como una víctima de una violación. Los espectadores suelen quedar impresionados con la belleza del buey, que se hace eco de la descripción poética de OVIDIO acerca de su hermosa apariencia y deja a los espectadores la impresión de que Europa no es totalmente inocente en la violación, mostrando cómo aparentemente se ve atraída por la belleza del buey que la seduce. Los lectores de OVIDIO observan cómo “se levanta, muy

suavemente, y atraviesa la arena seca hacia el agua (...) con la niña, temblando y mirando hacia atrás (la tierra), su mano derecha aferrada a uno de los cuernos, y la otra descansando sobre el lomo, y sus piernas flotantes, adentrándose y revoloteando ante el aliento del viento del mar”. TIZIANO reflejó este escenario en su lienzo. A través de su traducción e interpretación, los espectadores se transportan a un hermoso paisaje repleto del característico color rojo anaranjado de las pinturas de TIZIANO, la irradiante luz del sol y los querubines alegres a su alrededor. De este modo, se interpreta el secuestro y la violación como una bendición para Europa, considerando la posición seductora de la joven y el poder y estatus del futuro violador.

Los lectores de OVIDIO son testigos de cómo Europa, la joven raptada, que forma parte de un largo listado de vírgenes violados/as por los dioses del Olimpo, termina rezando a su violador y aceptándolo como su patrón, mientras sus hijos se convierten en orgullosos descendientes de éstos (los llamados semidioses). El destino y el poder motivan las acciones de Júpiter, símbolo del poder masculino, justificando cómo éste domina a la mujer y otorga a sus hijos sangre noble por nacimiento. Los efectos de la violación, irónicamente, se presentan como positivos: la responsable final del sufrimiento de Europa resulta ser Juno -equivalente a Hera, en la mitología griega- la esposa celosa de Júpiter, teniendo poco o nada que ver con el perpetrador. Esta culpabilización de la mujer por su victimización (porque instigan el deseo de los hombres) y el sufrimiento (porque las mujeres, específicamente, las esposas son celosas) más que en el perpetrador masculino tiende a naturalizar e internalizar un paradigma heterosexual de hombres poderosos que violan, es decir, “conquistar” a mujeres, al mismo tiempo que contribuyen a la causa y efecto de dicha violencia hacia las mujeres. De este modo, la imagen de género de la “mujer” representada en la mitología clásica, una forma temprana de tradición oral, bajo la mirada de los hombres juega un papel decisivo que subyuga a las mujeres, presentándolas como “violables” - una posición social y no biológica, que define lo que es la mujer-.

Al igual que en otras narraciones de violación de OVIDIO y su representación visual en el arte europeo, la literatura descriptiva y la tradición visual de la violación de Europa representan a los hombres con la

voluntad de adquirir poder y generar conocimiento. Cuando Júpiter queda impresionado con la belleza física de las vírgenes “arde en amor” y emplea varias técnicas para hacerlas portadoras de sus “simientes”. Para Júpiter, así como para otros dioses masculinos, el “amor” culmina con la penetración y la inseminación a toda costa, mientras que, para las diosas femeninas, el “amor” las destina a una posición asignada similar a la de una madre o una figura doméstica. Por todo ello, podríamos concluir que este mito de la violación revela la sexualización y la desigualdad de género.

6. UN ANÁLISIS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Si bien podríamos defender la traducción visual de la historia de TIZIANO argumentando que la resistencia contra la violación no se narra explícitamente en el mito, la situación es diferente en el caso de la representación de OVIDIO de la violación de Calisto por parte de Júpiter, la ninfa más querida para la diosa Diana/Artemis, representada como una virgen cazadora, que simboliza la castidad. Se hace referencia expresa a la resistencia por parte de Calisto, aunque Júpiter, disfrazado de Diana, la toma por la fuerza y el autor comenta: “pero las chicas son frágiles y, de todos modos, ¿quién podría conquistar el poder de Júpiter? Venció, y a continuación, el vencedor volvió al cielo”. XUEFEI BAI analiza esta escena, destacando cómo la fragilidad femenina y la inutilidad para la lucha se enfatizan en este proceso de violación, y el poder masculino como victorioso y conquistador es celebrado. La diferencia biológica se eleva a una inevitable desigualdad de poder entre los sexos masculino y femenino. La diferencia anatómica entre hombres y mujeres puede convertirse fácilmente en una razón para desempoderar al sexo femenino cuando se concibe como un hecho y como base de la diferencia de género.

Para autores como JUDITH BUTLER estos episodios de la mitología grecorromana bien podrían constituir una representación gráfica de cómo los hombres tratan de descubrir y reforzar la diferencia de género para que la desigualdad entre los sexos pueda preservarse y servir a sus deseos masculinos. El uso de las diferencias biológicas para destacar la

“capacidad estructural para violar” de los hombres y la “correspondencia estructural” de las mujeres. Vulnerabilidad que podría servir para disfrazar, o peor aún, “naturalizar” las relaciones de poder implícitas y la opresión de género. Para ALCOFF, un factor crucial para adoptar una conciencia feminista no es tanto el aprendizaje de una serie de teorías o elementos *de facto* que traten de explicar el mundo que nos rodea, sino más bien la adopción de una postura o visión crítica sobre el mismo. Así las cosas, BROWNMILLER sugiere que la capacidad de penetrar del hombre en las relaciones sexuales forzadas puede haber causado la creación de una ideología masculina de violación, WOODHULL critica dicha teoría por reducir a un solo asunto los complejos procesos sociales que provocan las violaciones como resultado de la diferencia anatómica.

En el caso de Europa, los lectores pueden apreciar cómo en otros casos de violación perpetrados por el Dios Júpiter, se aclama su poderoso poder masculino. Al “vencedor” no se le culpa por la violación y éste no se arrepiente por sus actos. El único obstáculo en su camino hacia el acto de violación son los celos de su esposa, cuyo castigo vengativo hacia las vírgenes violadas le proporciona cierto alivio tras su agonía. En el acto de violación y el control post-violación sobre la violación, el poder masculino está plenamente representado en el establecimiento de un patrón de violación que refuerza la supremacía masculina.

Críticas feministas como ANNETTE KOLODYN sugieren que la atención a las “estructuras masculinas de poder” es lo que comparten todos los tipos de crítica literaria feminista. Una perspectiva feminista sobre la política de la violación también revela el mito de la violación como, en última instancia, una forma de poder. Una lucha en lugar de una diferencia anatómica. No obstante, la atención a la estructura de poder en sí no es la solución. El poder masculino sigue presente dentro y fuera de la literatura, significativamente en la formación de relaciones de género desiguales. Uno de los objetivos del feminismo se refiere a la transformación social de las relaciones de género, y esta transformación no puede ser suficiente si no va seguida de una intervención. Por este motivo, a continuación, nos centraremos en el impacto del mito del rapto y violación de Europa en la construcción del continente europeo. Partiendo de la opresión de género y la supremacía masculina hacia la

construcción de una experiencia y epistemología feminista visibles y valiosas.

7. DEL MITO A LA REALIDAD GEOGRÁFICA

Europa es un término polisémico: por un lado, hace referencia a la joven princesa; por otro, a un determinado “espacio geográfico”. Hoy en día, la comunidad científica no ha alcanzado un acuerdo sobre si fue la protagonista de la leyenda la que otorgó el nombre al territorio o si, a la inversa, fue la región la que dio nombre a ésta. Su culto ha sido venerado en el espacio territorial llamado Europa, representando y personificando el símbolo de la región. De este modo, Europa surge como un mito (el rapto) y también como una realidad geográfica. Sea como fuere, no hay duda de que el concepto, idea y noción de Europa representan un profundo *topos* político, étnico y cultural.

Desde 1500 a.C. (aprox.), en la zona del Mediterráneo oriental, se va conformando toda una red única e inusual en la historia antigua: un equilibrio de poderes y de civilizaciones que conforman una red interconectada de influencias, articulaciones económicas complejas e intercambios culturales, haciendo de la zona mencionada un espacio “internacional” y de un tráfico continuo de redes y de movilidad humana. No obstante, no tenemos constancia del uso de término “Europa” hasta el Siglo VI a.C., que aparece en un himno a Apolo en Delfos, tal y como se detalla a continuación: “Aquí (Crisa, al pie del Parnaso) me propongo construir un hermosísimo templo, que sea oráculo para los hombres, los cuales me traerán siempre perfectas hecatombes -así los que poseen el rico Peloponeso, como los que habitan en Europa y en las islas bañadas por el mar- cuando vengan a consultarlo; y yo les profetizaré lo que verdaderamente está decidido, dando oráculos en el opulento templo” (*Himno Homérico a Apolo*). Así, la noción original de Europa demarcaba a la región central de Grecia y en una acepción más amplia a la península balcánica.

En el Imperio Romano (27 a.C. – 476 d.C.), aunque persiste entre los escritores la idea de Europa, comienza a germinar una noción con un sentido mucho más extendido, de una incipiente identidad vinculada a

los territorios (europeos) del orbe romano. Europa, como espacio geográfico, es el núcleo central más antiguo del *orbis Romanus*. El dominio de Roma aparece como legítimo y se impone su concepción de la vida moral y material. El *pater familias* en tanto que ciudadano independiente, ejerce la autoridad y todos los mandos de la casa. Bajo su control estaban todos los bienes y personas que pertenecían a la familia. Esta sociedad patriarcal asume y se convence de su papel histórico de integrar a todos los pueblos en su cultura, que en el momento parece como única y superior. Es la Europa como tierra de civilización frente a la no-Europa de los Bárbaros. Es una región de dimensiones variables, definida por la frontera (étnica, social, cultural y geográfica).

Tras la caída del Imperio Romano, el historiador ERIC HOBSBAWM señala la existencia de una Europa fragmentada durante, al menos, diez siglos. Presa constante de invasores: los hunos, los ávaros, los magiares, los tártaros, los mongoles y los turcomanos llegan del este, los vikingos del norte y los conquistadores musulmanes del sur.

La Paz de Westfalia (1648), que puso fin a la guerra de los Treinta Años, trajo dos novedades políticas. Como resultado de la obra grandes pensadores y políticos de la talla de CRISTINA DE SUECIA -a la que la Historia relegaría a un segundo plano por el mero hecho de ser mujer y homosexual- se crearon tantos Estados territoriales como soberanos y esos Estados no reconocieron ninguna obligación por encima de sus intereses, definidos según los criterios de la “razón de Estado” -una racionalidad puramente política y laica-. Es el universo político en el que aún vivimos: la sociedad postwestfaliana. Así pues, la Europa colectiva que aparece entre los siglos XVII y XIX toma dos formas iniciales: la Europa que surge del encuentro de un amasijo multinacional, pero exclusivamente europeo, con un “otro” insólito: los indígenas del Nuevo Mundo y esa Europa que es producto del entramado de relaciones de los Estados “westfalianos” situados entre los Urales y Gibraltar.

Otras dos Europas emergen. Principalmente la de la República de las letras, que toma cuerpo a partir del siglo XVII. Para quienes componen dicha República, es decir, unos pocos centenares o, en el siglo XVIII, esos miles de personas que se comunican en latín y después en francés, Europa existe. La última Europa es la comunidad cosmopolita basada en

los valores universales de la cultura del siglo XVIII, que se expande tras la Revolución Francesa, gracias a personalidades como OLYMPE DE GOUGES, autora de la *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana* (1791) o MARY WOLLSTONECRAFT con sus escritos *Vindicación de los derechos del hombre* (1790) y *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792).

En el siglo XIX una pequeña *elite* consigue superar estas divisiones mientras el conjunto de los europeos siguen inmersos en el universo oral de los dialectos. Durante el Siglo XIX, Europa se convirtió en el epicentro de un conjunto de instituciones educativas y culturales, así como de todas las ideologías del mundo contemporáneo. Hasta 1914, el mapa de distribución mundial de óperas, salas de concierto, museos y bibliotecas abiertas al público muestra el esplendor de Europa.

La primera mitad del Siglo XX supuso una de las etapas más oscuras de la Historia de Europa -nacionalismos, fascismos, marxismo-leninismos- se tornan tan característicos como el liberalismo y el *laissez-faire*. Con el fin de la Segunda Guerra Mundial (1945) se plantea la posibilidad de crear una gran federación: los Estados Unidos de Europa. Este proyecto no tendrá éxito, al menos, no con esta denominación, como consecuencia de una gran paradoja: a pesar de la voluntad de avanzar hacia un proceso de homogenización, los europeos todavía no se identifican con su Continente. A pesar de ello, el proyecto comunitario logrará encontrar su lugar en el mundo en tanto que colectividad que integra a todos sus ciudadanos como iguales, reivindicando la importancia de visibilizar la presencia activa y la valía de la mujer; un proyecto con vocación de permanencia, aunque incompleto y en constante crisis, mientras antiguas potencias de la talla de Rusia siguen observando expectantes su desarrollo y evolución, al mismo tiempo que recuerdan el pasado con cierta nostalgia y recelo.

8. CONCLUSIONES

ALBERTO MANGUEL en *Europa: el mito como metáfora* señala que el interés por la lectura e interpretación de los mitos puede surgir de la búsqueda de, al menos, dos objetivos. El primero sería el de pretender

extraer de la historia todos los significados posibles que parecieran estar justificados por la evidencia empírica, objetivo denominado “histórico” y a través del cual, en el caso del mito de Júpiter y Europa, podríamos destacar los lazos que mantuvo Grecia con la civilización fenicia y con la sociedad minoica y sus ceremonias taurinas. El segundo objetivo nos llevaría a introducir en el mito interpretaciones que carecen de una justificación histórica, pero que otorgan un sentido cultural, tendencia denominada “ficticia”, lo que permite al poeta o lector ir más allá de la exploración racional de la realidad. Un mito como el de Europa bien sirve para cualquiera de estos dos propósitos.

Al fin y al cabo, un mito es un relato que adquiere, con el tiempo, un significado metafórico que trasciende la imaginación individual de cualquier lector. Algunos mitos tienen una vida más larga que sus contemporáneos, otros sufren cambios tan profundos que se vuelven casi irreconocibles, de modo que es posible definir el mito como el producto de la imaginación de un poeta, y que es transformado por la imaginación de la sociedad, en la que se alberga como emblema o como metáfora. Así las cosas, inevitablemente, surge la siguiente cuestión: en el contexto de la (re)interpretación del antiguo mito de Júpiter y Europa, ¿cuál es su espíritu *aggiornato*? ¿En qué punto estamos ahora, en el siglo XXI, de nuestra lectura del mito y el uso que le damos como metáfora? Y con esta cuestión regresamos, de nuevo, al punto inicial de nuestra investigación. Nos convertimos en ese poeta que hace varios miles de años trataba de recitar el mito e introducía detalles -en mayor o menor medida- para completarlo, comprenderlo y transmitirlo con su estilo propio. En mi versión, quizás como fruto de mi (de)formación como jurista, el mito de Europa finalizaría con una reflexión en torno a la motivación del *modus operandi* de Júpiter/Zeus que no sólo no piensa en las consecuencias de sus actos ni muestra signo alguno de arrepentimiento, sino que seguiría tan tranquilo en el Olimpo, ostentando su posición de poder en tanto que Dios de los dioses, observando la belleza de la constelación de Tauro -en honor a Europa tras su fallecimiento- mientras le pide a Ganimedes que le sirva otra copa.

9. REFERENCIAS

- ALCOFF, L (2005). "Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory". In *Feminist Theory: A Reader*, Wendy Kolmar and Frances Bartkowski (eds.). Boston: McGrawHill. 2nd ed. 426-36.
- ALONSO MORENO, J. (2016). *Júpiter y Europa: un tema ovidiano en la literatura española*. Repositorio de tesis doctorales de la Universidad Complutense de Madrid.
- BAI, X. (2010). *Woman and Translation: Beyond the Myth of Europa*. Omid AZADIBOUGAR (ed.). Translation Effects. Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2009.
- BUTLER, J. (1992). "The Question of Social Transformation". In *Feminists Theorize the Political*. Judith Butler and Joan Scott (eds.). New York: Routledge. 204-18.
- BUTLER, J. (1997). "Melancholy gender/refused identification". In *The Psychic Life of Power: Theories in subjection*. Stanford, CA: Stanford University Press. 132-51.
- KOŁODYNY, A. (1980). "Dancing through the Minefield: Some Observations on the Theory, Practice and Politics of a Feminist Literary Criticism." *Feminist Studies*, 6/11: 1-25.
- MANGUEL, A. (2022). "Europa: el mito como metáfora". *Revista El Gran Continent*.
- OVIDIO (1990). *Las metamorfosis*, ed. de J. F. Alcina, trad. de Pedro Sánchez de Viana, Barcelona, Planeta.
- PONS, A. (2008). *Eric Hobsbawm habla de Europa (Historia, mito y realidad)*. CLIONAUTA: Blog de Historia.
- WOODHULL, W. (1988). "Sexuality, Power, and the Question of Rape". In *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*. Irene Diamond and Lee Quinby (eds.). Boston: Northeastern University Press. 167-75.

APORTES DEL SÉPTIMO ARTE LATINOAMERICANO A LA DOCENCIA DE DERECHOS HUMANOS

DANIEL IGLESIAS MÁRQUEZ^{6*}
Universidad de Monterrey

1. INTRODUCCIÓN

Existe una amplia literatura que aborda y confirma los aspectos positivos e innovadores de la utilización del cine como recurso y estrategia docente en la enseñanza del Derecho, por lo que ha sido reconocido como una herramienta didáctica para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Jurídicas. Los recursos cinematográficos no son una fuente de inspiración y motivación para el alumnado. Además, los personajes y contextos sociales, culturales y políticos que representan permiten al alumnado consolidar conocimientos, generar opiniones y despertar el sentido crítico y la creatividad a través de la aproximación a diversas realidades complejas que se proyectan en las pantallas.

Una cantidad considerable de películas abordan directa o indirectamente temas actuales de derechos humanos desde diversas perspectivas, incluso la doctrina hace referencia al género del cine de los derechos humanos. Asimismo, abunda la producción de material cinematográfico que narra y expone diversos problemas sociales actuales que tienen lugar en América Latina. Las plataformas de *streaming* (*Netflix*, *HBO*, *Amazon*, *Filmin*, entre otras), cuyo uso ha aumentado exponencialmente en los últimos años, ponen a disposición del profesorado y del alumnado

^{6*}Profesor de la Escuela de Derecho y Ciencias Sociales e investigador senior del Instituto de Derechos Humanos y Empresas de la Universidad de Monterrey. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2759-3064>

un gran número de estos recursos cinematográficos del género de los derechos humanos.

La presente comunicación tiene como objetivo exponer y analizar el uso de recursos cinematográficos como herramientas auxiliares y complementarias al proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Derechos Humanos y Garantías impartida en la Escuela de Derecho de la Universidad de Monterrey (México). Concretamente, se propone la utilización del cine de derechos humanos para ilustrar y contextualizar el contenido de la asignatura, así como una actividad complementaria para adquirir competencias interpretativas y argumentativas en su formación como futuros juristas. Cabe señalar que se da prioridad al cine mexicano y de América Latina para que el alumnado pueda reflexionar y relacionar el contenido de la asignatura con realidades cercanas que se viven en su país o en su región y que son expuestas a través de la pantalla.

2. CINE Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

Uno de los objetivos de la docencia universitaria consiste en lograr que el alumnado sea capaz de dar soluciones a determinadas situaciones a través de los conocimientos y herramientas adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la docencia universitaria implica para el profesorado un proceso constante de innovación y de transformación, es decir, la actualización continua de las herramientas docentes y la dinamización del proceso transmisión y aprendizaje de conocimientos. Esto implica la utilización e implementación de diversas herramientas y recursos didácticos que sean novedosos, interactivos, motivacionales y que, a su vez, contribuyan al desarrollo de habilidades y competencias del alumnado (de la Torre et al., 2003-2004).

Escudero Royo (1996: 37) señala que “todos los medios de comunicación se convierten en servicio educativo cuando la educación los utiliza con fines instructivos y formativos o cuando, a la inversa, dichos medios realizan una función educadora en virtud de sus contenidos y programas”. El cine es un medio de comunicación con un importante poder de difusión, de atracción y una enorme influencia sociocultural, ya que las películas articulan una narración de hechos tanto reales como ficticios e

incluso un discurso audiovisual con el potencial de generar múltiples y variados comentarios y reflexiones. Así, Jiménez y Elías (2012:164) señalan que “el cine es cultura, es arte y es espectáculo, y en este sentido podemos expresar que se pueden llevar las historias cinematográficas a las aulas como material didáctico y reflexivo”. En este sentido, como sugiere Tornel (2007), cualquier película puede ser empleada desde un punto de vista formativo ya que transmite los contenidos adecuados, permitiendo la interiorización y puesta en marcha de tales contenidos, conjuntamente con sus respectivos valores y conductas asociadas.

De esta manera, más allá de un mero entretenimiento, el séptimo arte es capaz de fomentar, transmitir, afirmar o cambiar valores sociales y sentimientos de diversa índole.⁷ Algunos autores indican que el cine puede ser una herramienta didáctica de gran utilidad puesto que permite observar, analizar, comprender, contemplar y estudiar nuestra sociedad (Peireira, 2005). Por ende, el cine contribuye y aporta nuevos conocimientos a las personas sobre nuestra sociedad y sobre otras realidades culturales lejanas (Martínez Salanova, 2003).⁸ Esto es lo que se considera el cine formativo,⁹ entendido como la “emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores” (de la Torre, 1997:17).

⁷ En este sentido, Jiménez y Elías (2012: 163) señalan que “el cine, indudablemente, además de suponer una fuente de entretenimiento supone, cuanto menos, una herramienta para dar a conocer hechos, historias, etc. y hacer pensar, en multitud de ocasiones, al espectador”.

⁸ Al respecto, Sorlin (1996: 15) indica que “algunos estudiosos piensan que las películas abren una ventana a la realidad. Los actores son gente de carne y hueso: cuando se les describe en entornos reales (o en entornos que pretende ser reales) y participan en historias relacionadas con problemas diarios (paro, competitividad, vivienda y crisis familiares), ¿no es legítimo considerar que las películas son imitaciones de la vida? Hay excelentes trabajos que ilustran esta interpretación del cine”.

⁹ De acuerdo con de la Torre (1997), el cine formativo tiene tres características principales. En primer lugar, las películas han de poseer determinados valores o méritos humanos; en segundo lugar, las películas deben estar codificados de forma que sean interpretables; y, en tercer lugar, que exista una intención de utilizar dicho medio como recurso formativo, es decir, con voluntad de producir algún tipo de aprendizaje, que no tiene por qué estar vinculado necesariamente al mensaje de la película.

El cine, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, se ha convertido en un importante y atractivo recurso didáctico para la docencia universitaria, ya que constituye un herramienta audiovisual que puede ser de gran utilidad y eficacia para la enseñanza y transmisión de contenidos complejos y abstractos de difícil comprensión para el alumnado universitario (Pulido Polo, 2016; Rondina y Angelucci, 2012). Así, el cine se revela como un recurso didáctico que motiva al alumnado por su componente lúdico (Torres Outón, 2018), ya que existe una aceptación positiva por parte del alumnado hacia los materiales audiovisuales sobre los documentos escritos y les resulta fácil la asimilación de la imagen cinematográfica (Morales Romo, 2015). Al respecto, García Amilburu (2010: 28) destaca que el cine es “un instrumento pedagógico eficaz para la formación integral de los alumnos, o como complemento para el desarrollo del programa de una asignatura”.

La inclusión del cine en la docencia universitaria a través de una metodología estructurada, pormenorizada y rigurosa, y un sistema de comunicación dialógico profesorado-alumnado (Pulido Polo, 2016), ha constituido un importante contrapeso a las cada vez más en desuso clásicas clases magistrales, tradicionalmente poco interactivas, escasamente atractivas para transmitir contenidos complejos al alumnado y, en ocasiones, basadas en la memorización de textos.

Cabe destacar que, en la docencia universitaria a través del cine, el papel del profesorado como mediador formativo entre la película y el alumnado es clave para asegurar que el alumnado utilice de manera constructiva este recurso didáctico y para que pueda extraer los conocimientos de una obra cinematográfica, ya que a pesar de que el alumnado de hoy en día es un consumidor asiduo de obras cinematográficas, esto no quiere decir que este consumo tenga fines didácticos. Al respecto, Torres Outón (2018: 107), parafraseando a Martínez-Salanova (1998), “señala que el visionar una película con fines didácticos obedece a la máxima de hacer más agradable y entretenido el aprendizaje pero hay que contar que el alumnado –como el espectador– no entra dispuesto a desgranar el filme para hacer un artículo de opinión sino que hay que guiarlo para que afronte con éxito la tarea académica y alcance los objetivos de

aprendizaje que se plantean”. Por tanto, el profesorado debe ser capaz de orientar al alumnado a ser un ser espectador crítico, hábil para descodificar el lenguaje de la imagen y consciente de los mensajes que recibimos diariamente (Pereira Domínguez, 2005:220).¹⁰

Por tanto, el cine en el aula constituye un recurso didáctico valioso para el aumento de las capacidades cognitivas del alumnado, ya que las películas desarrollan hechos históricos, argumentos, contenidos, filosofías, ideas e incluso tendencias. Por ello, el cine puede ser utilizado en una gran variedad de áreas del conocimiento para la docencia universitaria, como en la psicología, la sociología, la filosofía, la ética, la historia, la lengua y literatura, el arte y el derecho. No obstante, en cada rama del conocimiento la utilización del cine presentará peculiaridades dependiendo la disciplina en la que se utilice.

2.1. EL CINE EN LA DOCENCIA DEL DERECHO

La enseñanza de las asignaturas de las ciencias jurídicas no ha sido ajena al proceso de renovación e incorporación de nuevas metodologías. En la docencia del Derecho, el profesorado ha incluido los blogs docentes, los Massive Open Online Course (MOOCs, por sus siglas en inglés), el aprendizaje basado en problemas, la simulación de juicios, la gamificación, la técnica del *flipped teaching* o clase invertida, el uso de recursos audiovisuales e interactivos e, incluso, la comunicación con los estudiantes a través de redes sociales como *Facebook*, *Twitter* o *Whatsapp*, entre otras metodologías y herramientas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y complementan e incluso sustituyen las clases magistrales o más tradicionales.¹¹

En este contexto, y como resultado de la búsqueda de recursos pedagógicos novedosos y “amigables” para el alumnado (Osborn, 2001), el cine como recurso didáctico se ha configurado como herramienta muy útil en

¹⁰ Al respecto, de la Torre señala (1997, 18) señala que “el docente es el principal transformador de las escenas o relato fílmico en códigos de aprendizaje significativo. Él ayuda a decodificar, desde planteamientos pedagógicos, las acciones, situaciones, personajes, etc. ajenos posiblemente a dicha consideración”.

¹¹ Sobre experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho, véase Miro Llinares(2017) y TurullRubinat (2012).

la enseñanza del Derecho e incluso en la formación continuada de quienes ya son profesionales. De acuerdo con de Lucas (2014), a día de hoy está fuera de toda duda que el cine es una herramienta privilegiada del saber, por lo que “[e]l cine, como instrumento interdisciplinar puede contribuir a la formación de los juristas en aquello que más necesitan, advertir que el Derecho es un recurso de y en la vida social y personal, que requiere el conocimiento de la psicología, de la economía, de la sociología, de las nuevas TIC, incluso de la biología” (de Lucas, 2014: 114).

Por su parte, Álvarez González (2015: 98-99) considera que “[e]n un ámbito como el jurídico, caracterizado por una vertiente teórica muy marcada, sin duda, los códigos y los manuales priman como herramienta básica para el estudio de cualquier materia, pero el estudio de instituciones, principios y conceptos jurídicos a través de películas supone un paso más en el desarrollo de nuevas metodologías, que favorecen el aprendizaje completo a través de la aplicación práctica”. De hecho, el cine tiene una amplia trayectoria en la docencia de las ciencias jurídicas. De hecho, desde la década de los cincuenta se documentan experiencias docentes en Estados Unidos en las que se utiliza el cine como herramienta válida para la enseñanza del Derecho (Millard, 1959).

El cine en la docencia del Derecho ha evolucionado de tal manera que a día de hoy en varias universidades se ofrecen asignaturas y cursos de Derecho y Cine. Esto se debe, entre otros motivos, a que existe una fuerte relación de reciprocidad entre los dos ámbitos.¹² Por un lado, el Derecho, al igual que con el resto de los medios de comunicación, se encarga de regular y ordenar el cine, dando lugar a un Derecho cinematográfico. Por otro lado, el cine ha dado lugar a obras cinematográficas en las que el Derecho ocupa un papel destacado, a través del tratamiento cinematográfico de cuestiones, problemas o situaciones con relevancia jurídica (Álvarez González, 2015). Este tipo de recursos audiovisuales permite superar la abstracción y muestra los conceptos, cuestiones y

¹² Cabe destacar que existe una amplia literatura que aborda la relación entre el cine y el Derecho, véase, Gómez García (2008), López Sintas y Padrós i Reig (2008), Rivaya García y de Cima (2004), San Miguel Pérez (2003), entre otros.

asuntos jurídicos de una forma similar a cómo estos se dan en la realidad. Así, son múltiples las películas que ofrecen la oportunidad al profesorado de llevar a cabo un análisis donde el Derecho es aplicado en un contexto social o supuesto determinado.

A esto cabe añadir que se ha generado un importante material docente que facilita la utilización del cine como recurso didáctico en la enseñanza del Derecho. Por ejemplo, la colección “Cine y Derecho” de la editorial Tirant lo Blanch, que desde el año 2002 publica obras que comentan una película (El verdugo, Blade Runner, La letra escarlata, La lista de Schindler, etc.) o una temática jurídica y su reflejo cinematográfico (la pena de muerte, la prostitución, las torturas, el jurado, la huelga, la eutanasia, etc.), con fines diversos para introducir al estudio del Derecho.¹³

Teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece el cine en la docencia universitaria, en la enseñanza del Derecho el cine permite abordar un contenido o tema jurídico de manera creativa, imaginativa y hasta lúdica (Nieto Nava, 2016), de tal manera que se supera la abstracción y el formalismo de una clase teórica. En otras palabras, el cine permite ir más allá de una formación teórica y permite una enseñanza del Derecho más apegada a la realidad y práctica cotidiana (contextualización), ya que no hay aspecto problema relevante del Derecho que no encuentre tratamiento en el cine (de Lucas, 2014: 114; Pac Salas y García Casarejos, 2013; Thury Cornejo, 2009). Al respecto, Ruiz Sanz (2014: 4) señala que “la aplicación del cine en las aulas de derecho ha consistido en afirmar que el cine ofrece un reflejo de la realidad que le puede ser de utilidad al alumno/a para contrastar los áridos estudios formales de las materias jurídicas con la experiencia de la vida cotidiana”.

Al abordarse temas de carácter jurídico en las películas se hace sin apearse al formalismo y a la rigidez a la que la o el jurista está acostumbrado, de ahí que una película ofrezca mucho más realismo, dinamismo y motivación para el estudio, el debate y la enseñanza de un contenido jurídico. Al mismo tiempo, se ofrecen al alumnado nuevas perspectivas

¹³ Sobre las obras de la colección “Cine y Derecho” de la editorial Tirant lo Blanch, véase, <https://editorial.tirant.com/es/monocnt?dald=80&patron=01&>.

y un aprendizaje más sólido del tema en cuestión, sin haber recurrido en exclusiva a la perspectiva del Derecho (Nieto Nava, 2016).

Por tanto, algunas de las principales ventajas que se pueden destacar de la utilización del cine como recurso didáctico para la enseñanza del Derecho es que se trata de una herramienta de innovación educativa muy atractiva sobre todo en una sociedad como la nuestra cada vez menos literaria y más audiovisual; se centra en el aprendizaje del alumnado; mejora la calidad de la enseñanza al introducir nuevos recursos docentes; potencia la interdisciplinariedad; ayuda a la formación permanente del alumnado (Álvarez González, 2015). A la luz de estas ventajas, existe una amplia literatura que documenta la utilización del cine en varias asignaturas de las ciencias jurídicas, como el Derecho internacional público, Derecho internacional privado, Derecho administrativo, Derecho mercantil, Derecho constitucional, Derecho penal, entre otras ramas del Derecho.¹⁴

2.2. CINE, DOCENCIA Y DERECHOS HUMANOS

A lo largo de la historia, el arte se ha utilizado como medio para influir en las sociedades y para crear conciencia sobre cuestiones sociales y políticas. Por ello, el arte es considerado una herramienta poderosa para la promoción y la concienciación de las personas sobre los derechos humanos, ya que puede superar las barreras idiomáticas e incluso culturales. En este sentido, como se ha señalado anteriormente, el cine es una ventana al mundo a través de las historias reales o ficticias que se plasman en las películas.

Como indica Rivaya (2009), “el cine no ha podido dejar de tratar cuestiones relativas a los derechos humanos, dado que hoy día tenemos a éstos por el criterio moral y jurídico último de enjuiciamiento de la realidad”. Por ello, el autor considera que el cine es un instrumento de gran potencia y utilidad para educar en y para promocionar los derechos humanos. Las posibilidades pedagógicas del cine permiten que el alumnado comprenda y evalúe los retos de la protección y el respeto de los

¹⁴Véase, Berenguer Fuster y Fernández Carballo-Calero (2016); Álvarez González, (2015); Pérez Rivas (2015); Gayán Rodríguez, et al. (2012), entre otros.

derechos humanos en la sociedad contemporánea. Esto a través del cine de los derechos humanos entendido como un conjunto de películas en las que los derechos humanos adquieren un papel protagonista en la trama, estando implicados no sólo los individuos sino también la sociedad y el Estado, que está obligado a protegerlos y respetarlos.

A escala mundial, el cine de los derechos humanos ha ganado cada vez más reconocimiento durante las últimas décadas. En este sentido, los activistas de derechos humanos utilizan el cine como instrumento para crear conciencia, para la defensa de los mismos o como herramientas para cambiar políticas (Richter, 2016). Asimismo, también cabe destacar que los festivales de cine de derechos humanos han ido creciendo en número en todo el mundo desde finales de la década de 1980 (Tascon, 2012). El cine de los derechos humanos, por tanto, tiene la capacidad de transmitir emociones y de reflejar de una manera fiel las condiciones sociales, políticas y económicas de un contexto determinado y sus efectos sobre los derechos humanos, lo que hace que este tipo de cine sea un recurso idóneo para la enseñanza en y para promocionar los derechos humanos.

En el cine de los derechos humanos, aunque existen muchas más películas recientes, cabe mencionar la importante labor de Rivaya (2013) a la hora de identificar y recopilar películas que pueden ser clasificadas dentro de este género y que podrían tener utilidad pedagógica en la docencia de derechos humanos. En este sentido, el autor identifica películas que abordan, directa o indirectamente y desde distintas perspectivas y épocas, derechos civiles y políticos, como el derecho a la vida (*Aborto clandestino* [Pierre Chevalier, 1973], *Un asunto de mujeres* [Claude Chabrol, 1988]; *Las normas de la casa de la sidra* [Lasse Hallström, 1999]; *El secreto de Vera Drake* [Mike Leigh, 2004] *□meses, 3 semanas y 2 días* [Cristian Mungiu, 2007]), el derecho a un juicio justo (*El joven Lincoln* [John Ford, 1938]; *Falso culpable* [Alfred Hitchcock, 1957]; *Testigo de cargo* [Billy Wilder, 1957]; *Anatomía de un asesinato* [Otto Preminger, 1959]; *El sargento negro* [John Ford, 1960], *Matar un rui-señor* [Robert Mulligan, 1962]), el derecho a la libertad de expresión (*El gran reportaje* [Lewis Milestone, 1931]; *Ciudadano Kane* [Orson Welles, 1940]; *Luna nueva* [Howard Hawks, 1940], *Yo creo en ti* [Henry

Hathaway, 1948]; *El gran carnaval* [Billy Wilder, 1951]; *Quiero vivir!* [Robert Wise, 1958]; *Primeraplana* [Billy Wilder, 1974]; *El honor perdido de Katharine Blum* [Volker Schlöndorff, 1976]; *Network. Un mundo implacable* [Sidney Lumet, 1976]; *Todos los hombres del presidente* [Allan Pakula, 1976]; *La muerte en directo* [Bertrand Tavernier, 1979]; *Ausencia de malicia* [Sydney Pollak, 1981]; *El show de Truman* [Peter Weir, 1999]; *Mad City* [Costa Gavras, 1997]; *Buenas noches y buena suerte* [George Clooney, 2005]) o derechos de participación política (*Las bostonianas* [James Ivory, 1984]; *El disputado voto del señor Cayo* [Antonio Giménez Rico, 1986]; *El voto es secreto* [Babak Payami, 2001]; *El político* [Robert Rossen, 1949]; *El último hurra* [John Ford, 1958]; *Todos los hombres del presidente* [Alan J. Pakula, 1976]; *Ciudadano Bob Roberts* [Tim Robins, 1992]; *Primary Colors* [Mike Nichols, 1998]). En cuanto a los derechos económicos, sociales y culturales, Rivaya identifica sobre todo películas que abordan derechos laborales (*La huelga* [Sergei Eisenstein, 1925]; *La madre* [Vsevolod Pudovkin, 1926]; *Ladrón de bicicletas* [Vittorio de Sica, 1948]; *Arroz amargo* [Giuseppe de Santis, 194]).

3. OBJETIVOS

El Departamento de Derecho de la Universidad de Monterrey (México) ofrece la asignatura Derechos Humanos y Garantías (6 créditos) en las Licenciaturas en Derecho, en Derecho y Finanzas, en Derecho y Función Pública y en Relaciones Internacionales. Esta asignatura tiene como objetivo principal analizar la relevancia y trascendencia del respeto y protección de los derechos humanos, a través del estudio de las obligaciones del Estado en la materia y de los mecanismos jurisdiccionales y no jurisdiccionales para su defensa en México. Asimismo, se examina el funcionamiento del sistema interamericano y el universal de protección de derechos humanos. En este sentido, los objetivos principales de la presente propuesta de innovación docente mediante la utilización del cine son:

- Incentivar y promover el uso del cine como recurso didáctico de apoyo y complementario de la docencia en derechos humanos.
- Aplicar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Derechos Humanos y Garantías.
- Innovar los materiales y recursos didácticos de la asignatura de Derechos Humanos y Garantías.
- Sensibilizar sobre la existencia actual de graves violaciones de derechos humanos a través de las películas.

Los objetivos específicos de la presente experiencia y propuesta de innovación docente son:

- Analizar la realidad social, política, cultural y jurídica de un determinado supuesto y sus impactos sobre los derechos humanos.
- Estimular y orientar la atención del alumnado.
- Relacionar el contenido de la asignatura con los hechos narrados en las películas visualizadas.
- Fomentar la capacidad de análisis crítico a partir de la visualización de las películas.
- Crear espacios de debate entre el alumnado y profesorado.
- Promover aprendizajes significativos a través del intercambio colectivo de información, opiniones y recursos.
- Desarrollar las competencias orales y escritas del alumnado.

4. PROPUESTA METODOLOGÍA

En primer lugar, se debe tener en cuenta que la proyección de películas dentro del aula no se realiza con meros fines de entretenimiento, es decir, no se trata nada más de ver películas, sino que debe haber una metodología exigente, pormenorizada y rigurosa que haga rentable el uso del

cine en el aula para alcanzar los objetivos de la asignatura y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, cabe señalar que no existe una metodología única para la utilización del cine en la docencia universitaria, es decir, la docencia a través del cine puede realizarse de diferentes maneras, ya sea como un recurso complementario o auxiliar de otros modos de enseñanza en cualquier asignatura jurídica, o bien, a través de la organización de actividades exclusivas sobre cine y derecho con cierto carácter autónomo. En este sentido, con el fin de utilizar el cine como recurso didáctico en la asignatura de Derechos Humanos y Garantías se propone recurrir al decálogo de reglas o pautas a seguir para la realización y organización de una actividad de cine y derecho del profesor Ruiz Sanz (2010):

- Primera: la estructura de cada sesión ha de componerse de tres partes, más o menos extensas en función del tiempo: primera, una exposición general sobre la película y el tema (recomendando que la haga el/la profesor/a); segunda, la proyección de la película; tercera, un debate con el alumnado (abierto e informal, si se puede).
- Segunda: las sesiones se deben programar a través de un cronograma orientativo, en el que se señale al menos el día, el lugar de proyección, la ficha técnica de cada película y el material complementario recomendado.
- Tercera: es conveniente insistir al alumnado en que trabaje y lea el material entregado al efecto con anterioridad a la proyección. Este material ha de ser seleccionado cuidadosamente y, sobre todo, ha de ser de interés para saber interpretar y pensar la película en términos jurídicos.
- Cuarta: las proyecciones en el aula o sala deben tener continuidad narrativa, por lo que se recomienda como unidad mínima de proyección la secuencia. No se deberían proyectar únicamente fotogramas o escenas, a menos que se haya visualizado la película completa con anterioridad o se trate de explicar algo concreto.

- Quinta: La proyección no se debe interrumpir bajo ningún concepto; ni para hacer explicaciones al hilo de lo visto, ni para descansar o relajarse, pues se rompería el ritmo natural de la película, con lo que se prescindiría de un elemento básico de la misma. Cada proyección tiene su cadencia personal, lo que le confiere un carácter propio.
- Sexta: si es posible, la proyección ha de hacerse en versión original. Los doblajes no siempre son adecuados y en cualquier caso, a pesar de que puedan ser correctos, nunca son naturales. Por regla general, el doblaje hace perder intensidad dramática a los diálogos y personajes, además de que se trata de un elemento artificial e invasor.
- Séptima: hay que cuidar el entorno físico de la proyección. Ha de tratarse de un lugar que disponga de una buena pantalla de proyección y recursos técnicos adecuados.
- Octava: en la programación de un ciclo de cine jurídico, hay que incluir al menos una película muda o no sonora.
- Novena: en la programación de un ciclo de cine jurídico hay que incluir al menos una película de “cine periférico”, es decir, ni europeo ni norteamericano; o al menos que no sea del llamado “circuito comercial” o de consumo (cine independiente, de autor o de “arte y ensayo”).
- Décima: es conveniente formular un cuestionario al alumnado al término de las sesiones y así recoger su opinión, que puede servir de ayuda para mejorar algunos detalles o aspectos de las proyecciones en el futuro, a la hora de programar nuevos ciclos de cine jurídico.

De acuerdo con Ruiz Sanz (2010: 14), “[e]ste decálogo supone más bien un conjunto de recomendaciones o sugerencias que no pretenden convertirse en dogmas infalibles o indiscutibles. Algunas de ellas pueden resultar caprichosas (por ejemplo, la octava y la novena); otras son más bien consecuencia del sentido común; pero todas surgen como fruto de la experiencia y tienen alguna razón de ser, aprendida y asumida a lo

largo de varios años de actividades docentes vividas a través del cine”. En este sentido, se propone la adaptación de las recomendaciones de Ruiz Sanz para utilizar el cine como recurso didáctico en la asignatura de Derechos Humanos y Garantías mediante cuatro fases:

- Primera fase: llevar a cabo una selección minuciosa de las películas para cumplir con los objetivos y los contenidos de la asignatura. Se recomienda la exhibición de películas mexicanas. En este sentido, se recomiendan las películas del director mexicano Luis Estrada -como *La ley de Herodes* (1999), *Un mundo maravilloso* (2006), *El infierno* (2010) y *La dictadura perfecta* (2014)- que exponen y parodian al funcionariado público que en la vida real se ha visto envueltos en escándalos de tráfico de influencias, corrupción, prostitución, homicidio, omisión y violación a la ley, los derechos humanos y procesos electorales. Incluso de manera muy útil para la docencia de derechos humanos, la Suprema Corte de Justicia de la Nacional, máximo órgano jurisdiccional de México, con motivo de la aniversario de la Reforma constitucional de 2011 en materia derechos humanos organizó un ciclo de cine titulado “Diez años, diez películas” para avanzar en la comunicación y discusión de los progresos, los retos y las diversas maneras de vivir y entender los derechos humanos desde diferentes miradas, como en este caso, las que surgen de la cultura y el arte. Se trata de 10 obras cinematográficas que van a acompañadas de un análisis de la relevancia de estas películas en materia de derechos humanos.¹⁵ Para extender la mirada y la mente del alumnado también se recomienda utilizar películas de otros países de Latinoamérica, ya que los países de la región comparten contextos sociales, políticos, económicos y problemáticas similares, pero diferentes, que permiten al alumnado poner en práctica el contenido de la asignatura. Una de las ventajas de las plataformas de *streaming* es que muchas de ellas tienen

¹⁵ Véase, “Diez años, diez películas”, disponible en: <https://www.scjndiezpeliculas.com.mx/acerca-de>

disponible este tipo de películas mexicanas y latinoamericanas que se convierten materiales al alcance para el alumnado.

- Segunda fase: programar las sesiones en las que se va a analizar una película a través de un cronograma orientativo, en el que se señale al menos el día, la ficha técnica de cada película y el material complementario recomendado. Es conveniente insistir al alumnado en que trabaje y lea el material entregado al efecto con anterioridad a la proyección. Este material ha de estar seleccionado también cuidadosamente, y sobre todo ha de ser de interés para saber interpretar y pensar la película en términos jurídicos. Asimismo, se debe preparar con antelación la actividad que se va realizar tras la visualización de la película. Estas actividades pueden ser desde un debate o bien la elaboración de un ensayo orientado por preguntas claves, como ¿Qué impactos de derechos humanos se identifican? ¿Quiénes son las víctimas? ¿Qué obligaciones ha incumplido el Estado? ¿A qué mecanismos pueden recurrir las víctimas?, entre otras.
- Tercera fase: visualizar la película en una sesión estructurada en tres partes: primera, una exposición general sobre la película y el tema (recomendando que la haga el/la profesor/a); segunda, la proyección de la película; tercera, actividad de alumnado para reflexionar o debatir sobre la película y, sobre todo, relacionarla con el contenido de la asignatura.
- Cuarta fase: realizar el cuestionario al término de las sesiones para recoger la opinión del alumnado, que puede servir de ayuda para mejorar algunos detalles o aspectos de las proyecciones en el futuro, a la hora de utilizar otras películas en la asignatura.

5. REFLEXIONES FINALES

Se puede concluir que el cine cumple con todos los requisitos de un recurso didáctico innovador, lúdico y atractivo para el alumnado, con un gran potencial de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje si se

utiliza con una metodología adecuada. Es también un recurso, por lo general, bien recibido por el alumnado. En este sentido, en cualquier ámbito de estudio el cine se puede utilizar para la enseñanza, incluida la docencia en las ciencias jurídicas donde este recurso tiene una larga tradición.

La utilización del cine en la docencia de derechos humanos va más allá de la tradicional transmisión teórica de contenidos y del análisis de los problemas jurídicos desde las categorías formales del Derecho. En su lugar, permite de una manera más versátil e integral la aplicación y reflexión crítica de los contenidos teóricos a partir de las historias reales o ficticias plasmadas en el séptimo arte. A su vez, refuerza contenidos y, sobre todo, a partir de una metodología bien definida, contribuye al desarrollo de competencias y actitudes que deseamos que alcance el alumnado, como la comunicación oral y escrita, capacidad de análisis y solución de problemas, entre otras.

En la docencia de los derechos humanos el cine tiene valores añadidos ya que sensibiliza y permite al alumnado conocer casos de abusos de derechos humanos próximos o lejanos a sus realidades, a partir de hechos reales o ficticios plasmados en las películas, que plantean supuestos en los que el alumnado puede aplicar, a partir de un ejercicio de reflexión, los contenidos de la asignatura. Asimismo, el hecho de que el cine sea capaz de transmitir sentimientos y valores potencia la formación de juristas con vocación y comprometidos con la defensa de los derechos humanos, que son necesarios en países como México o en los países de Latinoamérica en los que las condiciones sociales, políticas y ambientales dan lugar a violaciones sistematizadas de derechos humanos.

No obstante, la utilización del cine en cualquier aula universitaria requiere de un importante trabajo de reestructuración de las clases para aprovechar el potencial de este recurso didáctico más allá de los fines de entretenimiento. En la docencia de derechos humanos, aunque muchas de las películas pueden ser un recurso útil, se debe llevar a cabo una selección minuciosa que responda a los contenidos de la asignatura. Es decir, que permita analizar al alumnado las acciones y omisiones del Estado que generan impactos sobre los derechos humanos. A esto se suma el desarrollo adecuado de las actividades complementarias a la

visualización de las películas que respondan a los objetivos de la asignatura.

En suma, las posibilidades que ofrece el séptimo arte son innumerables, ya que pueden abordarse temas abstractos a partir de una película. No obstante, a pesar de las novedades y oportunidades que presenta el cine, este recurso no debe sustituir totalmente los métodos tradicionales de enseñanza. La pedagogía jurídica debe seguir siendo literaria, o sea, que debe concentrarse en las habilidades de lectura, escritura, escucha y expresión oral. Por tanto, el cine debe ser un recurso auxiliar y complementario.

8. REFERENCIAS

- Álvarez González, E. M. (2015). El cine como recurso docente aplicable a la enseñanza del Derecho administrativo. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (11), 97-109.
<https://doi.org/10.24310/REJIE.2015.v0i11.7709>
- Berenguer Fuster, L. y Fernández Carballo-Calero, P. (2016). *Derecho mercantil y cine*. Aranzadi.
- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo una estrategia innovadora en la enseñanza*. Editorial Octaedro.
- De la Torre, S. Oliver, C.; Violant, V.; Tejada, J.; Rajadell, N. y Girona, M. (2003-2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6-7), 65-85.
<https://doi.org/10.18172/con.529>
- De Lucas, J. (2014). Comprender y enseñar el derecho desde el cine. *Teoría & Derecho. Revista De Pensamiento jurídico*, (15), 109-122.
- Escudero Royo, A. (1996). Televisión y Educación. En S. de la Torre (ed.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes* (pp. 35-39). Octaedro.
- García Amilburu, M. (2010). Cine y educación: la integridad del docente en Emperor's club. *Edetania*, (38), 27-40.
- Gayán Rodríguez, E.; Paz Lamela, R. S.; Vara Parra, J. J.; Carballo Piñeiro, L. (2012). *El derecho internacional privado en el cine: materiales didácticos para un sistema ECTS*. Universidade da Coruña.

- Gómez García, J. A. (2008). *Derecho y cine: el derecho visto por los géneros cinematográficos*. Tirant lo Blanch.
- Jiménez Marín, G. y Elías Zambrano, R. (2012). El cine como instrumento para la formación en la universidad. Experiencias en las universidades de Cádiz y de Sevilla. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 1(2), 163-169.
- López Sintas, J. y Padrós i Reig, C. (2008). *Estudios sobre derecho y economía del cine: (adaptado a la Ley 55/2007, de 28 de diciembre, del cine)*. Atelier.
- Martínez Salanova, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, núm. (20), 45-52. <https://doi.org/10.3916/C20-2003-07>
- Martínez-Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar*, (2), 27-36.
- Miro Llinares, F. (2017). *Innovación docente y ciencia jurídica*. Aranzadi.
- Morales Romo, B. (2015). *Roles y estereotipos de género en el cine romántico de la última década. Perspectivas educativas*, tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Nieto Nava, N. (2016). El cine ¿cómo recurso o como discurso?. En E. Cáceres Nieto (coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico, tomo 3* (pp. 175-194). Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Osborn, G. (2001). Borders and Boundaries: Locating the Law in Film. *Journal of Law and Society*, 28(1) 164-175. <https://www.jstor.org/stable/3657954>
- Pac Salas, D. y García Casarejos, N. (2013). El cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Claves de una experiencia docente multidisciplinar en el ámbito económico. *Revista Internacional de Organizaciones*, (10), 181-197.
- Pereira Domínguez, M. C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, 338, 205-228.
- Pérez Rivas, N. (2015). La enseñanza en valores a través del cine en derecho penal. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, (2), 35-44.
- Pulido Polo, M. (2016). El cine en el aula. Una herramienta pedagógica eficaz. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (8), 519-538. <https://hdl.handle.net/11441/96349>
- Quesada Sánchez, A. J. (2021). *La utilización del cine en la docencia del Derecho: propuestas de interés*. Constitución y Leyes, COLEX.
- Richter, J. (2016). *Human Rights Education Through CinéDébat*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12723-7_4

- Rivaya García, B. y de Cima P. (2004). *Derecho y cine en 100 películas: una guía básica*. Tirant lo Blanch.
- Rivaya, B. (2009). Derechos fundamentales y cine. Cine de y cine contra los derechos humanos. En *Argumentación Jurisprudencial. Memoria del III Congreso Internacional de Argumentación Jurídica ¿Cómo argumentar los derechos humanos?* (pp. 131-180). Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Rivaya, B. (2009). El cine de los derechos humanos. *Sociología del diritto*, (3), 137-157. <https://doi.org/10.3280/SD2009-003007>
- Rondina, G. y Angelucci, M. S. (2012). El uso del cine en la enseñanza universitaria. *Ars Boni et Aequi*, 8(1), 171-201.
- Ruiz Sanz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de Educación y Derecho*, (02), 1-16. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i02.2320>
- Ruiz Sanz, M. (2014). Instruir en Derecho y Cine: una apuesta entre elecciones y pasiones. *Revista de Educación y Derecho*, (9), 1-22. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i9.10196>
- Ruud, M. (1959). The Townes Hall Film Forum. *Journal of legal education*, 11(4), 551-553. <http://www.jstor.org/stable/42891254>
- San Miguel Pérez, E. (2003). *Historia, derecho y cine*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sorlin, P. (1996). *Cines europeos, sociedades europeas 1939-1990*. Paidós.
- Tascon, S. (2012). Considering Human Rights Films, Representation, and Ethics: Whose Face? *Human Rights Quarterly*, 34(3), 864-883. <https://doi.org/10.1353/hrq.2012.0057>
- Thury Cornejo, V. (2009). El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho? *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 7(14), 59-81.
- Tornel Sala, J. L. (2007). Cine formativo mediante enseñanza por tareas: milagro en Milán. *EA, Escuela Abierta*, 10(1), 273-293.
- Torres Outón, S. M. (2018). El cine aplicado a la docencia universitaria. Propuesta de secuencia de aprendizaje para Sociología del Trabajo. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 103-117. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.7339>
- Turull Rubinat, M. (2012). *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho*. Editorial Octaedro.

TIC, GAMIFICACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE PARA UNA ENSEÑANZA SUPERIOR DE CALIDAD EN MARRUECOS: ESPECIAL REFERENCIA A LAS MATERIAS DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

RABÍA M'RABET TEMSAMANI
Universidad de Jaén

1.INTRODUCCIÓN

La reforma de la universidad es un tema político de primer orden, dada la crisis sistémica que cuestiona su papel, su misión y su lugar en el contexto de la globalización. En Marruecos, como en otros lugares, la universidad se enfrenta a varios desafíos de carácter político (renovación y perpetuación de las élites), económico (impulso al desarrollo) y sociológico (movilidad social). Ya no puede pretender garantizar la sostenibilidad de estas funciones motoras del progreso.¹⁶

Antiguamente bastión de la oposición intelectual, referente del conocimiento, garante del acceso igualitario a la investigación científica y, finalmente, trampolín para la integración profesional, la universidad marroquí se hunde, con los años, en una crisis ahora estructural. Este sentimiento es aún más compartido por los expertos, como lo atestiguan los "sit-in" de licenciados y doctorados en paro, ritualizados durante años, la desmotivación de los docentes-investigadores, el enfado de los laureados y, de fondo, un giro de protesta. hacia el ámbito activista vinculado a los movimientos de protesta. Más allá del diagnóstico de crisis, el

¹⁶Vid Chiheb, Youssef. "La réforme de l'enseignement supérieur au Maroc : un chantier inachevé". Artículo de la página oficial del Consejo de la Comunidad Marroquí en el Extranjero. Es una Institución nacional consultiva y prospectiva adscrita a Su Majestad el Rey Mohammed VI, creada por Dahir en diciembre de 2007, y constitucionalizada con motivo de la reforma constitucional aprobada por el referéndum del 1 de julio de 2011. <https://www.ccme.org.ma/fr/opinions/36394> Consultada la última vez el 12 de julio de 2022.

objetivo es contribuir al desarrollo de un proyecto de reformas estructurales, pedagógicas y ergonómicas, sin modificar la arquitectura actual, ya que la universidad marroquí ha adoptado, desde 2003 el plan Bolonia “LMD”, así la licenciatura se cursa en tres años, desde 2006 el máster en dos años y desde 2008 el doctorado supuestamente se debe realizar en tres años¹⁷. Tal como lo afirma la Instancia Nacional para la Evaluación del Sistema de Educación, Formación e Investigación Científica (INESEFRS)¹⁸, esta reforma consagra tanto el compromiso de Marruecos de homogeneizar su sistema de educación superior universitaria y su apertura internacional a otros sistemas, en particular el europeo, habiendo adoptado este último la LMD como parte del proceso de Bolonia.

En la historia reciente de la educación superior en Marruecos, en diecisiete años, experimentó cuatro reformas. Efectivamente, se trata del periodo entre 1997 y 2014. Sería oportuno abordar, aunque de forma sucinta, las reformas en cuestión con el objetivo de presentar una imagen clara de la situación.

- La reforma de 1997 según la evaluación de la INESEFRS, quedó trunca por múltiples razones. Por un lado, se le reprocha haberse limitado a crear, por primera vez en la historia del país, un ministerio de la enseñanza superior en el gobierno formado el 27 de febrero de 1995 que es un logro político en este ámbito, y por otro modificó de hondamente el estatuto del profesor-investigador¹⁹. Y por último reforma radical en relación a los estudios para la obtención de los diplomas del tercer ciclo, eso sí, sin pensar en reformar la arquitectura pedagógica o el régimen de certificación del ciclo²⁰ de la licenciatura.

¹⁷ idem

¹⁸ Se trata de un órgano del Consejo Nacional de Educación e Investigación científica. se puede consultar su informe de 2018 intitulado “L’enseignement supérieur au Maroc. Efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert.” Disponible online en esta página: <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2018/10/Rapport-Enseignement-sup-rieur-Fr-03-10.pdf>. Consultada la última vez el 12 de julio de 2022.

¹⁹ Mediante el Decreto n° 2-96-793 del 19/02/ 1997 sobre el estatuto especial del cuerpo de docentes-investigadores en la educación superior, BO n° 4458

²⁰ Decreto n° 2-96-796 del 19 de febrero de 1997

- La revisión del 2004²¹ versó sobre la sustitución del presidente al rector de la universidad que ve ampliada sus facultades, la gestión de la universidad pasa a ser colegial, la universidad obtuvo autonomía y un órgano deliberativo dotado de poder de decisión.
- La reforma del 2009 se caracteriza por ser un ajuste operativo para sustentar el Programa de Emergencia²². La mencionada reforma fue muy limitada en el sentido de que cubrió los aspectos de la arquitectura pedagógica considerados como restricciones en la aplicación del plan LMD. Según la INE-SEFRS, no se debe calificarla de reforma por quedarse insuficiente.
- Para cerrar estas reformas, nos detenemos en la de 2014 calificada de técnica y sustentada en el programa gubernamental de 2012 cuyo enfoque era “la influencia de la universidad marroquí en términos de formación e investigación científica”. Vendría bien resaltar que se ha aprobado una ley-marco en julio 2019 que aporta otra reforma al sistema de educación nacional. Esta ley-marco viene justo después del “traumatismo”

²¹ La Loi 01-00 sobre la organización de la enseñanza superior. B.O.N nº 4800 el 1 de junio 2000

²² El Programa Nacional de Educación de Emergencia fue diseñado por el Gobierno de Marruecos con el apoyo de sus socios para el desarrollo, incluido el Grupo del Banco Africano de Desarrollo (BAD). Este programa de cuatro años cubre el período 2009-2012 y afecta a todo el sistema de educación y formación del país. Apoya los esfuerzos del Gobierno marroquí en las áreas de desarrollo de habilidades, reducción de la pobreza en el marco de la Iniciativa Nacional para el Desarrollo Humano (INDH) y el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en Marruecos horizonte 2015. En esta perspectiva, el programa enfatiza la ampliación de la oferta de educación y capacitación, la mejora de su desempeño interno y externo, una mejor gestión de los recursos humanos, financieros y materiales a disposición del ministerio supervisor. Los principales resultados esperados de la implementación del programa son los siguientes: (i) Reforma del sistema de educación y capacitación para que pueda cumplir con los imperativos del desarrollo; (ii) Generalización de la escolaridad obligatoria hasta los 15 años, (iii) Estimulación de la iniciativa y la excelencia a nivel de educación secundaria y superior calificada; (iv) culminación de la descentralización, y (v) manejo racional de los recursos y establecimiento de una cultura de gestión por resultados. El Banco está apoyando este programa con apoyo presupuestario en dos tramos sucesivos de 37 millones € y 38 millones € en 2009 y en 2010.

causado por el resultado de la encuesta PISA²³ 2018 en la cual Marruecos terminó en el rango sesenta y cinco del total de setenta y nueve países participantes.

Para acercarse al tema objeto de este trabajo, vendría bien arrastrar los rasgos de las tecnologías de información y de comunicación (TIC) en las etapas de reformas anteriormente mencionadas. Efectivamente, el Programa Nacional de Educación de Emergencia (PNEE) 2009-2012, en el espacio 1 intitulado “Hacer efectiva la escolarización obligatoria hasta los 15 años”, enfoca el interés a la TIC que se plasma en su proyecto 10 resaltando la integración de la TIC y la innovación en el aprendizaje. El objetivo era integrar las TIC en el aprendizaje como soporte pedagógico, por lo tanto, tiende a mejorar la docencia. La presentación del Ministerio de la educación y la enseñanza superior de la formación de ejecutivos y la investigación científica²⁴, afirma que el uso de las TIC como soporte pedagógico es un objetivo que aún queda lejos de ser alcanzado y que la primera fase era dotar los establecimientos de equipos. No obstante, no se ha procedido a continuación a la formación de profesores y el desarrollo del contenido digital cosa lo que generó una discrepancia entre la instalación de equipos y su puesta en marcha. A continuación, nos detenemos a nivel del espacio 2 en el proyecto E2.P3 en relación a la mejora de la oferta de enseñanza superior. La lectura de su contenido no debe sorprender a ningún lector marroquí. Efectivamente, en razón de que la mayoría de los bachilleratos optan por las ramas de acceso libre²⁵. Se trata principalmente de las facultades de letras y ciencias humanas y las facultades de ciencias jurídicas económicas y sociales. Pocos son los que eligen estas dos facultades por vocación, el resto del estudiantado lo hace por no tener otra alternativa.

²³ *Programme for International Student Assessment*. Un programa en el que Marruecos participó por primera vez para evaluar las habilidades de los alumnos de 15 años en comprensión lectora, matemáticas y ciencias.

²⁴ Esta presentación está publicada el 17 de septiembre de 2014 en esta página <https://www.slideserve.com/osmond/programme-d-urgence-2009-2012>. Consultada la última vez el 2 de julio de 2022.

²⁵ Esto quiere decir que no se trata de universidades o escuelas superiores públicas que exigen una mínima nota en el expediente académico y/o un concurso de admisión.

Para el interés de este trabajo, será la facultad de ciencias jurídicas económicas y sociales el centro de nuestro interés.

Cerrando esta parte, adaptaré una cita de Albert Camus a la problemática de la enseñanza en esta facultad.

“El mundo cambia, y con ello las personas y el propio Marruecos. Sólo la docencia de derecho aún no ha cambiado. Esto equivale decir que se enseña al alumnado de esta rama a vivir y pensar en un mundo que ya ha desaparecido”.

Mientras estamos en el siglo XXI donde las TIC controlan el mínimo detalle en nuestra vida diaria, las asignaturas de derecho en las facultades marroquíes siguen siendo enseñadas de forma tradicional. Se trata de clases magistrales en las que el profesor imparte clase como ponente utilizando sus apuntes, incluso hay algunos, para no decir la mayoría, que totalmente dictan sus clases. La imagen sarcástica sería un aula, suele ser anfiteatro grande, donde coexisten dos elementos: El primero es emisor y el segundo es receptor, para decirlo de otra forma uno es activo y otro es pasivo. La experiencia propia de la autora de esta innovación docente testimonia que, durante todo el grado, un sólo profesor utilizaba las presentaciones para sus docencias. Los demás, dictaban su asignatura el tiempo que duraba la clase, eventualmente se paraban para explicar algún detalle o dar un ejemplo. Las clases, además de presentarse muy aburridas, eran parecidas a las de primaria o de liceo.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de la presente actividad de innovación docente pueden ser enunciadas concisamente del siguiente modo en dos grupos:

2.1. OBJETIVOS DE CARÁCTER GENERAL

- Para empezar, existe un objetivo de carácter general que reside, fundamentalmente, en hacer un cambio radical en la facultad de derecho y romper con el método de docencia “anacrónico” y “unidireccional” que sigue siendo el modo de impartir las clases por excelencia.

- Adaptar la docencia a los cambios tecnológicos que conoce la vida real y en ella el alumnado nativo digital, y reducir la diferencia y el espacio entre la generación casi analfabeta digital y se sigue resistiendo al cambio.
- Ofrecer una enseñanza de calidad y suscitar principalmente el interés del alumnado y cambiar su prejuicio sobre una rama que se plasma en “una plaza para aquellos que no tienen ninguna”.
- Hacer que estas clases sean convenientemente amenas, interactivas y principalmente de calidad.
- Alzar el rendimiento cognitivo en el campo del Derecho Internacional Público y fomentar el espíritu crítico y romper con el estatuto pasivo en el aula.
- Consolidar la premisa: la adaptación de la docencia al cambio que conoce la sociedad, no es en absoluto sinónimo de privar al docente de su papel de educador y subestimar su respeto y posición.

2.2. OBJETIVOS DE CARÁCTER ESPECÍFICO

Junto a estos objetivos de índole general, esta innovación docente pretende realizar otros objetivos de carácter específico:

- Se trata de integrar las TIC y mediante ellas la gamificación en el aula como herramienta de la innovación docente de las asignaturas de Derecho Internacional Público.
- Demostrar al alumnado que hacer uso de las TIC no es viable únicamente en el marco de las asignaturas de carácter científico y experimental.
- Las herramientas de las TIC ofrecen un abanico de opciones que pueden ser introducidas de conformidad a la particularidad de cada temario en el campo de Derecho Internacional Público.

- Animar al alumnado a adoptar esta innovación a su metodología de hacer sus propios apuntes e incluso ampliar su investigación sobre el uso de herramientas de las TIC para tal efecto que puedan ser desconocidas o simplemente no utilizadas por el docente. Consecuentemente, servir de su trabajo de exposición para compartir su logro con su clase que sería provechoso y agradable a la vez. Dando posibilidad al profesor de descubrir otras herramientas y por ende se logra el intercambio de conocimientos en el sentido horizontal y vertical.
- Familiarizar el uso de las TIC en otras ramas de Derecho, eligiendo minuciosamente la herramienta adecuada para cada una, así como el contenido de su temario.
- Mutar de la lectura para comprender y aprender hacia ver, escuchar y leer para la comprensión y el aprendizaje.
- Lograr que la innovación docente en el ámbito del Derecho Internacional Público sea pionera y que abra camino para los demás ámbitos de las ciencias sociales.
- Introducir esta innovación en el marco de las defensas de los trabajos de fin de grado, rompiendo de tal forma con la defensa oral tradicional sin presentación. No solamente en esta rama sino en todas las ramas de ciencias sociales y jurídicas.
- Formar un alumnado creativo, autónomo, seguro y capaz de utilizar sus habilidades en sus futuros trabajos cualquier sea el ámbito elegido.
- Conseguir cambiar el estereotipo intrínseco a la carrera de derecho en general.

3. METODOLOGÍA

Antes de adentrarse en la metodología, sería oportuno compartir el pensamiento de William Glasser acerca de la educación:

“Una buena educación es aquella en la que el profesor pide a sus alumnos que piensen y se dedica a fomentar el diálogo para verificar la comprensión y el crecimiento de los estudiantes. Propone que a través de la experiencia se consolidan las vías para que un estudiante fije los conocimientos que recibe. Los estímulos visuales, auditivos y emocionales se complementan para potenciar el aprendizaje”.

Según este psiquiatra estadounidense, el aprendizaje se acumula mediante varias formas con sus respectivos porcentajes como lo siguiente: un 10% de lo que leemos; un 20% de lo que oímos, 30% de lo que vemos; un 50% de lo que vemos y oímos; 70% de lo que discutimos con otros; 80 % de lo hacemos y finalmente 95% de lo que enseñamos a otros.

Para una innovación docente, sería de gran utilidad tener en consideración esta pirámide, elegir las vías que contribuirán a la optimización del resultado y sacarle más provecho.

De acuerdo con el propósito de esta innovación docente, el aprendizaje que se basa sobre ver y escuchar. Es fundamental este paso para guiar nuestra metodología y principalmente a la hora de elegir las herramientas de las TIC en la innovación docente.

Si analizamos los niveles de implementación de la tecnología de acuerdo con el modelo de Cristopher Moerosh²⁶, con el fin de equipararse con la metodología seguida mayormente en la docencia del derecho en las universidades marroquíes, el resultado indica su ubicación en el nivel I que corresponde a la fase de concienciación. De acuerdo con la explicación de su autor, en este estado el uso del ordenador por el profesor en sus docencias queda aún lejos y que las aplicaciones instaladas en él tienen poca o ninguna importancia para su uso.

3.1. PLAN DE TRABAJO

La siguiente etapa: listado de herramientas, ésta representa la piedra angular de esta innovación docente, se trata de identificar algunas

²⁶ Vid Christofer Moersch, “Level of Technology Implementation (LOTI): A Framework for Measuring Classroom Technology Use”. Consultable online en la siguiente página https://www.academia.edu/717327/Levels_of_technology_implementation_LoTi_A_framework_for_measuring_classroom_technology_use consultado por última vez el 7 de julio de 2022.

herramientas que nos servirán para la presente innovación. Éstas, serán agrupadas según el objetivo por el cual están editadas.

En lo siguiente: listado de temario. Consiste en preparar el listado del temario del derecho internacional público que será objeto de innovación en esta primera experiencia piloto en la universidad marroquí. El motivo será examinar detalladamente el contenido para decidir cuál de las herramientas listadas conviene para llevar a cabo este trabajo y ver si cabe la utilidad de integrar la gamificación.

A continuación, y para cerrar este plan de trabajo: un listado audiovisual, se fundamenta sobre la creación de una carpeta y coleccionar videos y audios con temas inherentes al temario de la asignatura.

3.1.1. Listado de herramientas

En este apartado, conviene resaltar que se procede a crear listados por objetivos. Es decir, las herramientas TIC según el objetivo por el cual están editados. Lo cual permite al docente elegir la herramienta de conformidad con la arquitectura de su presentación y de adecuación con cada parte de la asignatura.

3.1.1.1. Herramienta lúdica

Herramienta lúdica para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y aumentar la motivación y el aprendizaje del estudiantado. Dentro de unas multitudes de herramientas, nos limitamos a algunos: para el objetivo de este trabajo, serían utilizadas una u otras para crear nubes de palabras. Se trata de hacer una pregunta a los alumnos al final de la clase, o bien pedirles que manden un número, que el profesor puede limitar, de palabras relacionadas con el tema impartido con las que se han quedado al final de la clase. Igualmente cabe la posibilidad de realizarla al principio de la siguiente clase para valorar el grado de seguimiento y la comprensión del tema abordado. Obviamente, se puede formular una pregunta tipo test. Las herramientas propuestas son *Answer Garden*, *Mentimeter*. Se trata de actividad que se implementa en total anonimato. Son disponibles online, el docente debe tener su cuenta y preparar la actividad antes de ir a clase, mientras los alumnos sólo deben acceder a

la página de la herramienta introduciendo el código que se genera al pasar al modo presentación.

3.1.1.2. Herramienta para la creación de mapas mentales

Un mapa mental es una visualización espontánea de pensamientos que se esparce desde una noción central. La organización visual del diagrama aviva la lluvia de ideas, la toma de observaciones efectiva, una retención mayor y una presentación impactante. En función de los propósitos, el mapa mental puede incluir elementos significativos y creativos, como imágenes, dibujos, líneas y curvas de grosor variable y múltiples colores. Para ellos existe un abanico de utensilios en las TIC. Para esta innovación se limita a los siguientes *MindMaster*, *coggle*, *cmap*, *Canva*

3.1.1.3. Herramienta para la creación de infografías

El uso de la infografía para una innovación docente, permite crear una presentación combinando imágenes y textos lo que induce a una comunicación de manera fácil y visual. En el mismo orden de ideas, cabe resaltar la posibilidad de realizar presentaciones interactivas de imágenes, videos o audios. Para ello, disponemos de una multitud de herramientas y programas online, algunos son de uso completamente gratuito o parcialmente restringido. Las herramientas seleccionadas para este trabajo son: *Pictochart*; *Easelly*; *Infogram*; *Genially* (éste la versión gratis no permite elaborar presentaciones privadas guardándolas, sino haciéndolas públicas); *Canva* nos brinda la posibilidad de trabajar online o bien instalar la aplicación en el propio ordenador y ofrece la posibilidad de crear presentaciones, línea del tiempo, comic, mapa mental, etc. Si optamos por incluir un avatar personalizado en la presentación, *Bitmoji* puede cumplir estas funciones. En el caso de pensar en incluir a *Gif* o pegatinas animadas, *Giphy* es la herramienta adecuada con una amplia biblioteca lo que facilita la elección conveniente respetando el carácter formal de la docencia.

3.1.1.4. Herramienta para la creación de diagramas

En el caso de que el contenido del tema requiere utilizar diagramas para hacer una presentación sutil y captar la intención del alumnado, se puede utilizar *Diagrams* o *Diagrameditor*.

3.1.2. Listado del tema

En lo que concierne la elección del tema de las asignaturas del derecho internacional público, el docente puede y debe afrontar el reto de revolucionar la docencia de esta rama del derecho en las universidades marroquíes y romper con las clases magistrales arcaicas. De entrada, debe tener en consideración que no se puede planear todos los temas de la misma manera. Por un lado, vendría evitar la monotonía en esta innovación docente utilizando las mismas herramientas y la misma arquitectura en todos los temas. Consecuencia ésta, motivaría al alumnado para aumentar su interés a medida que se va de un tema a otro, al que puede ser asimilado como un viaje de un lugar a otro. Y, por otro lado, la naturaleza y el contenido de cada tema por sí, exige la diversidad en su preparación y su presentación.

3.1.3. Listado audiovisual

En esta fase de preparación, las TIC nos ofrecen un montón de opciones. Vendría bien recordar que esta innovación docente está dirigida a la licenciatura o el grado de derecho sección francés o sea todas las asignaturas están impartidas en francés. por consiguiente, limitar la búsqueda de material disponible en este idioma, y evitar los videos inadecuados para un contexto académico²⁷. En caso de inexistencia de material conveniente, el profesor puede preparar su propio podcast mediante las aplicaciones disponibles online, a título de ejemplo, *Audicity*, *Free Audio Editor*, *WavePad* y *Podcast Addict*. Éstos ofrecen la posibilidad de poner la grabación en condiciones, como recortar, normalización,

²⁷ Por ejemplo, La Organización de las Naciones Unidas dispone de biblioteca audiovisual de Derecho Internacional que incluye una serie de conferencias sobre la totalidad de los temas. Asimismo, se puede utilizar aquellas presentadas en francés en la siguiente página web <https://legal.un.org/avl/ls/internationallaw.html>

reverberación o eco. Consecuentemente, el docente puede planear y preparar con las mejores condiciones un audio con el objetivo de incluirlo en la presentación.

En lo que del Podcast visual se trata, además de un smartphone, las plataformas de videoconferencia, en su mayoría, ofrecen la posibilidad de grabar, eso sí es recomendable disponer de un ambiente que respete la serenidad de un centro de educación superior. Será suficiente cuidar su imagen con una vestimenta conveniente y un fondo que, si no puede reflejar un espíritu académico, por lo menos que sea neutro. En otras palabras, evitar espacios como dormitorio, cocina o la presencia de un cuadro o una decoración inapropiados.

3.2. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

Una vez que las clases están preparadas es el momento de poner en prácticas la innovación que deberá resaltar con la primera clase del curso. Siguiendo el adagio, la primera impresión es la última impresión, se trabajará para hacerla inolvidable. Sirviéndose de una de las herramientas para la creación de infografía, *Canva* por ejemplo, *Avatar generator* o *Bitmoji* para crear un avatar. Se inicia con un cómic que representa principalmente a los alumnos en el aula cuyos comentarios son preguntas que suelen hacer de costumbre todos los alumnos al principio de cada nueva asignatura. Un avatar que representa el/la profesor/a, de forma amena con una música de fondo sin trascender la sacralidad que requiere el entorno académico. A continuación, se procede a contestar y explicar todo lo que un nuevo alumno debe, quiere y desea saber. Sería de gran utilidad recomendarles que a medida que se vayan conociéndose, deberán formar grupos entre ellos que corresponden al número de temas para un trabajo final, que será planteado al final de este epígrafe, y que sólo se les explicará su contenido cuando faltan dos sesiones para terminar el cuatrimestre. De allí, la importancia de asistir a las clases tanto como sea posible.

De la siguiente forma, se estrena un nuevo curso con una innovación docente que marcará la diferencia.

Al final de cada clase, cabe la posibilidad de integrar una actividad de gamificación como medio de explorar el grado de comprensión del alumnado y su concertación, así como ofrecerle simplemente la posibilidad de hacer preguntas de forma anónima. Para implementar esta actividad, disponemos de las dos herramientas citadas en el subapartado de gamificación. La proposición sería crear nubes de palabras enviadas por el alumnado en estos casos: se puede plantear una pregunta a la que el alumnado puede contestar mandando palabras sueltas; invitarles a enviar las palabras claves con las que se han quedado o simplemente formular una pregunta corta y precisa. Son actividades que permiten terminar la clase en un ambiente ameno y a la vez disponer de un balance del fin de clase que podría orientar el docente a la hora de preparar las próximas clases o únicamente aportar modificaciones para elevar el rendimiento cognitivo.

Para cerrar el cuatrimestre, las dos últimas sesiones serán dedicadas a las exposiciones de los alumnos cuyo objetivo es hacer un repaso de lo estudiado. Teniendo en consideración el relevante número de estudiantes, aunque en comparación a la rama de derecho impartida en árabe queda muy bajo, se formarán grupos de conformidad con el número de temas abordados a lo largo del cuatrimestre, o bien poner en foco los relevantes temas. La exposición será de diez minutos durante las cuales el portavoz de cada grupo presenta una síntesis del tema utilizando las TIC. Y si procede, integrar la gamificación para explicar a sus compañeros o, mejor dicho, repasar el tema. En dos sesiones de duración de una hora y media cada una, será suficiente. Los grupos deben formarse al principio del cuatrimestre, cada grupo llevará un número, cuando quedan dos semanas para terminar el último tema, el profesor atribuye un tema a cada uno mediante la ruleta digital de la plataforma Fluky.io. Se crearán dos ruletas en dos ventanas distintas del navegador. Una designará el número del grupo y la otra elegirá el tema que le corresponde.

La valoración de cada presentación será compuesta por dos partes: una firmada por el profesor y otra por los grupos, es decir, cada grupo será puntuado por los demás grupos. Para facilitarles la deliberación, deben estar sentados por grupo y dejando espacio entre ellos para que la decisión sea discreta y anónima para los demás. Al final, el portavoz de cada

grupo, entrega al profesor una nota que lleva el número de su grupo, indicando la nota asignada a cada grupo. A continuación, corresponde al docente parangonar las valoraciones con la suya, para ver si los grupos fueron objetivos en sus decisiones. En el caso de constatar que las discrepancias son mínimas, la nota final de esta actividad será la media entre todas. En el caso contrario, si sus notas reflejan un castigo o venganza la nota final será la del docente.

Debido a que el sistema de notas en las universidades es sobre veinte y sin superar los catorce, serán añadidas a la nota del examen respetando esta costumbre, aunque no tiene ni lógica ni fundamento jurídico.

4. RESULTADOS

El uso de las TIC, así como la integración de la gamificación en las facultades de ciencias sociales, jurídicas y económicas marroquíes representa un desafío ante las clases magistrales tradicionales y un punto de inflexión para una docencia objetiva, amena y eficiente. No sería de exagerar si la experiencia se asimila a una “revolución” en la enseñanza de esta asignatura. En primer lugar, se rompe con el estereotipo de las clases de derecho internacional público al igual que otras asignaturas del derecho. El alumnado mientras está en clase, realiza que la docencia se adapta a los cambios y el desarrollo que experimenta el mundo y al clima en el que vive, principalmente que estamos ante una generación nativa digital. En cuanto al docente, el hecho de romper con la imagen de una persona que desde lo alto de su púlpito está repitiendo lo mismo y de la misma forma desde antaño, el foco se pone en él de manera que es el único que monopoliza la palabra, mientras que el alumnado, sentado con las piernas cruzadas, es un oyente pasivo que no dispone de otro remedio que guardar la cabeza encorvada y tomando apuntes de “la conferencia”.

Esta innovación no solamente mejorará el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino dará al docente seguridad, satisfacción y una autoestima, lo que le llevará a seguir en esta línea y compartir su experiencia con sus colegas mediante la organización de mesas redondas en respecto a la mejora de la educación superior en la rama de derecho, y dar difusión y divulgación a su innovación docente. Y evidentemente, el alumnado

realizará que elegir la rama de derecho como una carrera no es de ninguna manera la única y última opción para aquellos que se ven cerrada la puerta en otras disciplinas. En contrario, es una carrera no menos importante que las demás, adicionalmente representa los elementos sustanciales para el avance y la prosperidad de las naciones.

Para concluir, la asignatura del Derecho internacional público se quedará grabada en su mente y en su corazón. El mejor aprendizaje no es aquel que va de mente en mente, sino aquel que sale del corazón para entrar en los del alumnado.

5. CONCLUSIONES

Volviendo al objetivo cuatro de la agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible, que mete enfoque sobre la educación de calidad, sería posible comprobar el relevante papel que atribuye al uso de las TIC en la educación. En el preámbulo, párrafo diez, se resalta su importancia para fortalecer el sistema de educación y la difusión del saber. De igual manera, en el párrafo catorce de la segunda parte, para una educación de calidad insiste, *inter alia*, sobre métodos pedagógicos que se apoyan sobre las TIC.

Como es sabido, Marruecos como los demás Estados partes de la UNESCO, tiene interés en cumplir con los compromisos delimitados en los objetivos del tercer milenio. No obstante, no sería un secreto si revelamos que la pandemia del COVID 19 logró poner en descubierto prácticamente todas las debilidades, desperfectos y lagunas de todos sectores de los que aludió la educación. La ausencia del uso de las TIC en las universidades, especialmente las facultades de ciencias sociales jurídicas y económicas, imprimió la experiencia de enseñanza a distancia de imprevisión e inmadurez de cara a las TIC. En las clases grabadas dentro de la facultad y luego colgadas en *Youtube*, se puede ver cómo el docente era incapaz de deshacerse de las clases magistrales tradicionales sin procurarse de herramienta alguna de las TIC, ni siquiera una presentación de *Power Point*. Su actuación era similar a la de un presentador de noticias cuando aún no existía el *teleprompter*.

De ahí surge la propuesta de innovación docente basándonos sobre las TIC y la integración de gamificación, si procede, en la enseñanza de las asignaturas de Derecho internacional público como caso piloto. Lo cual puede transponerse a todas las asignaturas de la rama del derecho. El logro de una enseñanza de calidad, motivación del alumnado y alzar su nivel cognitivo y productivo pasa inevitablemente por una revolución y cambio radical en el método anacrónico de docencia. Por consiguiente, ofrecerles el ambiente en el cual nacieron y viven. Incluso sería legítimo comparar vivir en un mundo digital y asistir a clases ubicadas en un mundo analógico y tradicional, a una casuística de esquizofrenia.

6. REFERENCIAS

- Ben Abid-Zarrouk S. ; Bacha J.;Kadi-Ksouri L.; Mabrou A. (2019). *L'integration des tics dans les universites maghrebines - discours, representations*. L'Harmattan
- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Plaza-jane
- Chiva Bartol, O.; Marti Puig, M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizados*. Editorial Graó.
- Contreras Espinosa, R. S; Eguia, J.L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Unicom Universidad Autonoma de Barcelona
- Contreras Espinosa, R. S; Eguia, J.L. (2017). *Experiencias de gamificación en las aulas*. Unicom Universidad Autonoma de Barcelona
- Negre, C; Carrión, S. (2020). *Desafío en el aula*. Ediciones Paidós
- Usan Supervía, P.; Salvera Bordás, C.(2020). *Gamificación educativa innovación en el aula para potenciar la enseñanza aprendizaje*. Pregunta ediciones

SEGUNDA PARTE

EL *LEARNING BY DOING* E LA INNOVACIÓN EN LA
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

LOS TEST DE AUTOEVALUACIÓN EN EL AULA PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

RUTH MARTINÓN QUINTERO
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Cada año, los profesores de Derecho, al menos, verificamos la dificultad de los estudiantes de seguir las clases teóricas y la tendencia de buena parte del alumnado a abandonar la asistencia a las clases. En la mayoría de los casos esto redunda en un problema de comprensión de la materia y en la consiguiente dificultad para superar la asignatura.

De cara a combatir estos desafíos se decidió introducir los test de autoevaluación en línea en las clases teóricas (si bien también se han usado a veces en las clases prácticas).

Con la realización de estas pruebas los alumnos (y la profesora) pasan a ser conscientes de hasta qué punto los primeros están siguiendo la asignatura de manera comprensiva, permite incidir en los aspectos peor comprendidos y fomenta que durante la clase los estudiantes presten más atención a la explicación (Moreno Blesa, 2022, p. 155). Además, en el caso de que se considere oportuno, pueden servir para nutrir la calificación de la evaluación continua.

Para entender bien este proyecto de innovación educativa es necesario conocer las características que rodean la enseñanza de la asignatura en la que se aplica. Se trata de la asignatura de Derecho internacional público del Grado en Derecho de la Universidad de La Laguna. Se imparte el segundo cuatrimestre del segundo curso en tres grupos de unos cien alumnos cada uno (aunque en este trabajo nos referiremos solo a los

datos del grupo 1, en el cual se ha desarrollado esta actividad de innovación desde el curso 2019-2020).

En las clases de teoría, de dos horas de duración, se explica la materia de la asignatura al grupo completo. En las clases prácticas (de una hora de duración), cada grupo se divide en dos. Además, hay también unas clases de seminarios (también de solo una hora de duración) en las que el grupo total se divide en cuatro. Cada semana hay clases de teoría y práctica, pero cada alumno solo tiene seminarios semanas alternas.

En las clases prácticas se busca que los alumnos apliquen la teoría explicada unos días antes, bien a través de las prácticas clásicas de resolución de casos, bien a través de la participación en simulacros de litigio tal y como se ha llevado a cabo este último curso. En los seminarios se profundiza en aspectos concretos del temario trabajando en inglés textos fundamentales del Derecho internacional público.

De acuerdo con la memoria de verificación del título, el sesenta por ciento de la calificación final ha de provenir de la evaluación continua. Hasta ahora, esta se ha nutrido principalmente con las actividades realizadas en prácticas y seminarios. El desarrollo de esta actividad de los test en el aula puede conllevar, o no, que el resultado de estos también forme parte de la evaluación continua. Volveremos sobre ello más adelante.

2. OBJETIVOS

El objetivo último de este proyecto de innovación educativa ha sido incrementar la proporción de alumnos que superan la asignatura gracias a la implementación de un proceso de evaluación de aprendizaje participativo y de autoevaluación que supone la introducción de estos test en línea en el aula, como herramienta de gamificación motivadora y útil para el aprendizaje.

Para ello se plantearon dos subobjetivos: incrementar la asistencia a las denominadas clases teóricas y la comprensión de las explicaciones impartidas en las mismas; y, mejorar los resultados de las prácticas de evaluación continua. Es decir, partimos de considerar que la mayor

asistencia a clase y la mejor comprensión de las explicaciones teóricas, así como un mejor seguimiento y superación de la evaluación continua ha de conllevar una mayor superación final de la asignatura. A continuación, explicamos estos subobjetivos con más detalle.

2.1. ASISTENCIA A LAS CLASES TEÓRICAS Y COMPRENSIÓN DE LA MATERIA

Los test en las clases de teoría suponen cierto proceso de gamificación, con el atractivo que ello supone para los estudiantes como luego veremos. Efectivamente, parece que “está ampliamente avalado que estos cuestionarios en línea están directamente relacionados con una influencia motivadora positiva de los estudiantes” (Sainz-de-Abajo *et al.*, 2019, p. 991).

La introducción de los tests en la clase, de modo que tras su realización los alumnos conocen sus resultados particulares y los pueden comparar con los resultados globales de la clase que la profesora presenta tras la finalización de la prueba, es entretenido y genera cierto afán competitivo tanto con uno mismo (para intentar hacerlo cada vez mejor) como respecto al resto de los compañeros. “Este interés por hacerlos y hacerlos bien se incrementa si se les dota de relevancia para mejorar la calificación final de la asignatura” (Moreno Blesa, 2022, p. 155).

Junto a ello, desde el punto de vista del aprendizaje es fundamental comentar cuáles son las respuestas correctas, incidiendo de manera especial en aquellas preguntas que hayan generado resultados peores. Por un lado, la profesora puede volver a explicar esos extremos; por otro lado, los estudiantes pueden centrarse en repasar aquellas cuestiones respecto a las que han podido comprobar que necesitan estudiar y pensar más sobre ellas.

2.2. MEJORAR LOS RESULTADO DE EVALUACIÓN CONTINUA

La mejora de los resultados de evaluación continua puede conseguirse directa o indirectamente.

La incidencia directa se logra cuando estos test de autoevaluación de realización en el aula se contabilizan como parte de la nota final de la evaluación continua. No cabe duda de que el considerarlos así promueve

que más alumnos quieran realizarlos y realizarlos bien, como ya hemos comentado. Pero como veremos en el apartado de metodología, no siempre la hemos considerado la opción ideal.

La incidencia indirecta de los test en la calificación de la evaluación continua está directamente relacionada con el primer subobjetivo. Es decir, si se logra que los alumnos asistan más a las clases teóricas, presten más atención y participen de las mismas con los test de autoevaluación con lo que ello supone, deberían estar mejor posicionados para la realización de las actividades prácticas que componen la evaluación continua y que consisten en la aplicación de la teoría a supuestos prácticos, bien en forma de caso, bien en forma de simulacro de litigio. Al mismo tiempo, en ocasiones estas pruebas de autoevaluación tipo test se han realizado también en las clases prácticas, constituyendo un sumatorio más con origen en ellas.

3. METODOLOGÍA

La introducción de los test de autoevaluación en clase implica varios aspectos metodológicos que nos parece interesante abordar. En primer lugar, la misma actividad del test en sí; en segundo lugar, el elemento de autoevaluación; y, en tercer lugar, la gamificación que supone tal y como está planteado.

3.1. LAS PRUEBAS OBJETIVAS REALIZADAS

Cuando hablamos de “test” realmente nos estamos refiriendo a pruebas objetivas. Porque las preguntas que los alumnos se encuentran en el aula virtual son tanto tipo test en sentido estricto (de reconocimiento de respuesta de elección múltiple) como de correspondencia / asociación, verdadero / falso; o, incluso, con evocación de respuesta como las de preguntas de concepto (Boza Carreño, 2014, p. 25).

Esa pluralidad de tipos de preguntas se refleja en los ejercicios de las primeras semanas del curso, porque a medida que este avanza no solo se incrementa el número de preguntas, sino que también van ganando presencia las que son tipo test en sentido estricto. Ello es así porque de esta manera estas pruebas también sirven al alumnado de preparación para el

test de opción múltiple en el que consiste la primera mitad del examen final de la convocatoria oficial de examen.

3.2. LOS TEST COMO EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

“Como actividades de autoevaluación, estos test suponen una evaluación procesual que sirve para la orientación, la formación y la motivación” (Boza Carreño, 2014, p. 17). Es decir, se trata de pruebas que si bien pueden tener un carácter sumativo (cuando se las contabiliza para la calificación de la evaluación continua), su finalidad principal desde el punto de vista de la evaluación es conocer el proceso de desarrollo del aprendizaje tanto por su protagonista, el estudiante, como por parte de la profesora.

Para el estudiante, estas pruebas resultan un ejercicio de autoevaluación importantísimo en la medida en que les permite reducir la discrepancia entre la comprensión actual que el estudiante tiene y la que se desea que tenga,

En un proceso de retroalimentación fundamental para que los alumnos que quieren mejorar lo puedan hacer en la medida en que van aprendiendo qué saben y qué no, qué pueden y qué no pueden hacer, facilitando su propia autorregulación del aprendizaje (Wong y Rojas-Mora, 2020, pp. 45- 48).

Consideramos que los test de este proyecto de innovación educativa pueden cumplir bien esa función porque, aunque se realizan estando todos los alumnos en el aula, es una actividad individual tanto en su ejecución como en la obtención del resultado por parte de cada estudiante, aunque la profesora pueda mostrar a toda la clase los resultados globales de los ejercicios. De este modo, el alumno conoce rápidamente cuál ha sido su resultado, qué preguntas ha fallado, cómo se posiciona respecto al resto de la clase (al comparar sus resultados con los resultados globales que la profesora presenta al cerrar la prueba) y cuál era la respuesta correcta y por qué (por la explicación final de la profesora sobre las preguntas del ejercicio).

De esta manera, no solo se debería evitar sorpresas en el último momento respecto a los resultados de los exámenes de convocatoria, sino

que el alumno puede detectar e intentar solucionar los problemas de aprendizaje que se reflejen en la realización de estas pruebas.

Podemos detenernos aquí sobre el aspecto de la contabilización o no de estos test como parte de la evaluación continua. El primer curso que pusimos en marcha esta experiencia fue el curso 2019-2020. Si tenemos en cuenta que la asignatura de Derecho internacional público en la que lleva a cabo este proyecto de innovación educativa se cursa el segundo cuatrimestre, es fácil deducir que la mayor parte de su docencia ese curso transcurrió en situación de confinamiento y, por tanto, de docencia en línea. Este extremo no afectó al proyecto de desarrollar estos test que se insertan en el aula virtual de Moodle (de hecho, se hicieron tanto en las clases teóricas como prácticas); pero en lugar de hacerlos en el aula, cada estudiante los realizó desde su casa tras la impartición de la clase en línea. Ese año estas pruebas fueron fundamentales para la calificación de la evaluación continua (en concreto, supusieron el 70% del 60% que vale este sistema de evaluación sobre la calificación final) que de este modo respondió fielmente a la denominación y espíritu de la evaluación continua, por la continuidad de estos ejercicios. Para calcular la nota generada por esos test de autoevaluación se descartaron las tres peores calificaciones de cada estudiante (incluyendo los resultados de las pruebas no realizadas que, obviamente, tuvieron puntuación de cero).

“No cabe duda de que la participación y motivación del alumnado se potencia con la vinculación de esa participación con el sistema de calificación” (Moreno Blesa, 2020, p. 156). Sin embargo, la experiencia nos ha mostrado que darles mucho peso en la calificación de la evaluación continua genera en los estudiantes cierto estrés por la preocupación que les genera el realizar cada día los test correspondientes y obtener una buena puntuación. Junto a ello, también se detectó que puede implicar que les den tal importancia que lleve a los estudiantes a centrarse muchísimo en estas pruebas; de modo que muchos de ellos, en lugar de estudiar la materia a través de textos, se preparan el examen de convocatoria con los test realizados a lo largo del curso.

Todo ello supuso la necesidad de realizar un replanteamiento del uso de estas pruebas, al menos en lo que respecta a su peso en la calificación. En el curso siguiente, el 2020-2021, los resultados de estas pruebas sólo

supusieron un 10% de la calificación correspondiente a la evaluación continua.

Finalmente, este último curso 2022-2023, los tests no tienen ninguna relevancia sumativa en la evaluación continua. Puede que ello haya afectado a la motivación para su realización regular.

3.3. LOS TEST EN EL AULA COMO INSTRUMENTO DE GAMIFICACIÓN

Precisamente, la motivación es uno de los aspectos fundamentales para lograr el objetivo del incremento de la asistencia de las clases teóricas y seguimiento de la evaluación continua. Se considera que los test de autoevaluación en el aula pueden tener ese efecto en la medida en que constituyen un elemento de gamificación, puesto que parece existir un amplio consenso con que “Lo lúdico potencia la motivación, la concentración y el esfuerzo” (Sainz-de-Abajo *et al.*, 2019, p. 991).

De acuerdo con López Aza

La gamificación es un enfoque educativo que nos permite afrontar el reto de la falta de motivación en el aula y también es una herramienta que se puede aplicar a la evaluación formativa. Diferentes investigaciones y nuestros propios resultados nos indican que se optimiza la participación en el aula, lo que mejora el rendimiento final del estudiante (2022, p. 142).

Como otros procesos de gamificación de la enseñanza universitaria, el uso de los test de autoevaluación en el aula supone el uso de las nuevas tecnologías de la información (TIC) que en su mejor expresión permiten generar situaciones de aprendizaje muy potentes.

“Estamos de acuerdo con la idea de que puede existir innovación pedagógica sin TIC y que estas pueden utilizarse para replicar modelos tradicionales que no suponen verdadera innovación” (Cicero, 2018, pp. 95-99). Sin embargo, consideramos que en la medida en que con las pruebas que nosotros realizamos sí se promueve la implicación del estudiante en su propio aprendizaje, podemos hablar de innovación con TIC. Es clave en ese sentido la retroalimentación tanto individual como colectiva que genera el uso de este tipo de pruebas en el aula.

“La motivación proviene del uso distinto de las TIC y su uso novedoso en las clases, el reto que plantea cada prueba para uno mismo y respecto a los otros compañeros” (pues posibilita la competición respecto a los resultados grupales, incluso respecto a los individuales si los estudiantes comparten entre sí sus resultados personales) (Moreno Blesa, 2022, pp. 151-153).

En este caso en concreto, se trata de que los alumnos accedan al aula virtual de Moodle de la asignatura a través de los dispositivos electrónicos que todos tienen en el aula (sea un portátil, una tableta o el mismo móvil). “No hace falta recordar las posibilidades que estos dispositivos ofrecen gracias a las habilidades tecnológicas de los estudiantes universitarios, habituados a ellas y a trabajar con una variedad de formatos y herramientas digitales” (López Aza *et al.*, 2022, p. 143)

En el aula virtual encuentran en cada uno de los apartados asignados a cada tema un test por clase teórica. De modo que, si un tema requiere dos clases teóricas para su explicación, le corresponden también dos test, uno para cada clase.

Se han usado mayoritariamente los test de Moodle porque en el caso de que los resultados se quieran usar como sumatorios de la evaluación continua, esta plataforma facilita enormemente el manejo de los datos. Sin embargo, en menor medida también este último año (en el que no se tenían en cuenta los resultados de los test) también se ha utilizado la plataforma gratuita Kahoot!, la cual puede resultar visualmente más atractiva para los estudiantes.

Al finalizarlos test, la profesora muestra a toda la clase los resultados globales de todo el grupo y comenta todas las preguntas, deteniéndose en aquellas que hayan tenido peores resultados. Por supuesto, junto a ello, los alumnos pueden plantear las dudas que consideren, las cuales ahora surgen de un mayor conocimiento de su grado de comprensión de la materia.

Casi siempre, estas pruebas se realizan cuando la profesora termina de explicar el tema o la parte del tema que toca ese día. Pero también se podría organizar de modo que se hicieran a la mitad. Esto tendría la ventaja de suponer una ruptura en la atención habitual, generando un

descanso provechoso. “Lo importante es que se les dedique un tiempo tasado, de modo que se evite que el estudiante olvide que el objetivo último es el aprendizaje” (Moreno Bless, 2022, p. 157).

4. RESULTADOS

Consideramos que la introducción de los test de autoevaluación en las clases, especialmente en las de teoría, ha supuesto un instrumento de aprendizaje participativo, activo, que dinamiza la segunda parte de estas clases de larga duración (recordamos que las clases de teoría son de dos horas).

En concreto, los test de autoevaluación en el aula se introdujeron en el curso 2010-2020. En ese primer momento se utilizaron, además de como instrumento de aprendizaje, motivación y participación, como sumatorio de la evaluación continua. En concreto, tuvieron un peso del 70% del 60% que corresponde a la evaluación continua, como un método realmente acorde a lo que se concibe literalmente como evaluación continua, porque además se realizaron en todas las clases teóricas y prácticas (Martín Quintero, 2021). Ese curso, tal y como puede verse en la Tabla 1, los resultados mejoraron mucho respecto al curso anterior (acabaron teniendo que repetir la asignatura solo el 10%, mientras el año anterior la cifra fue del 24%). Sin embargo, consideramos que es muy importante tener en cuenta que ese fue el curso en el que la pandemia de la covid-19 llevó al confinamiento y los exámenes se realizaron completamente en línea, con lo que ello conlleva de fallas de fiabilidad.

El curso 2020-2021, los test solo se realizaron en las clases de teoría y tuvieron un peso del 10% de la evaluación continua. Es decir, su efecto sumatorio se equiparó al de una actividad más de participación en clase. Tras las tres convocatorias, la asignatura acabó siendo superada solo por el 56% de los estudiantes matriculados.

TABLA 1. Resultados en tantos por ciento década convocatoria oficial de examen de los cursos 2018-2019 (sin test), 2019-2020 (test con docencia 100% en línea), 2020-2021 (clases teóricas se mantienen en línea, aunque las clases de prácticas y seminarios pasan a ser presenciales) y 2021-2022 (toda la docencia es presencial y los test no se tienen en cuenta en la nota de evaluación continua; faltan los datos de la convocatoria de septiembre porque este trabajo se termina en julio).

Actas	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021	Curso 2021-2022
Aprobados junio	21	18	14	14
Notables junio	23	48	13	25
Sobresalientes junio	6	10	1	2
MH junio	5	6	3	2
Suspenso junio	23	5	26	22
No presentado junio	22	13	43	35
Aprobado julio	13	12	16	17
Notable julio	10	6	6	4
Sobresaliente julio	0	0	0	0
MH julio	0	0	1	0
Suspenso julio	35	35	25	4
No presentado julio	42	47	52	75
Aprobado septiembre	28	22	15	
Notable septiembre	0	7	2	
Sobresaliente septiembre	0	0	0	
MH septiembre	0	0	0	
Suspenso septiembre	20	21	15	
No presentado septiembre	52	50	68	

Fuente: elaboración propia. Los porcentajes están calculados sobre el total de alumnos con derecho a examen en cada convocatoria.

Respecto al curso 2021-2022 aún no conocemos los datos de septiembre, por ello no aparecen en la Tabla 1. Con los datos de junio y julio podemos observar que la asignatura hasta ahora ha sido superada por el 55% de los estudiantes. En cualquier caso, se trata de un curso en el que se ha introducido otra innovación educativa importante: las prácticas se han convertido en simulacros de litigio. Esta innovación ha sido valorada positivamente por casi la totalidad de los alumnos como actividad docente atractiva, motivadora y propiciadora del aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

Es muy difícil determinar las causas de los resultados de un curso porque son muchas las variables que interfieren. Incluso sin la introducción de técnicas de innovación educativa, ni modificar ningún factor relevante, los resultados cambian de un año para otro porque los estudiantes no son los mismos. Popularmente, el profesorado siempre habla de cursos mejores que otros.

Conjuntamente, pueden desarrollarse al mismo tiempo otras técnicas de innovación de docencia-aprendizaje. De hecho, este curso se ha puesto en práctica el otro proyecto de innovación educativa al que ya he hecho referencia: los simulacros de litigio como actividades prácticas, los cuales han tenido mucho éxito desde la perspectiva de la motivación a participar en ese tipo de clases. Por tanto, nos resulta casi imposible saber hasta qué punto los test de autoevaluación en clase están mejorando o no los resultados finales de los alumnos.

Sin embargo, pese a ese tipo de incertidumbres, consideramos que la realización de estas pruebas es positiva. Su elemento de gamificación atrae y motiva a los alumnos, no solo en la medida que supone el uso de las TIC, sino también de dinámica lúdica y competitiva.

La retroalimentación que proporciona a los estudiantes y a la profesora es de mucho valor. Sobre todo, por su inmediatez. Como la mayor parte de los instrumentos de gamificación a través de TIC, genera resultados inmediatos que permiten respuestas y retroalimentación rápida. En ese sentido, es una herramienta fabulosa para la consecución de un aspecto fundamental de la evaluación continua como es el aprendizaje continuado y progresivo en el tiempo de manera participativa. No solo la realización de los test genera una dinámica participativa. Esta se extiende a la explicación posterior a partir de la discusión de las diferentes respuestas a las preguntas planteadas.

Precisamente, consideramos que uno de los aspectos que se podría mejorar está directamente vinculado con ese momento. En el sentido de que no siempre hay tiempo suficiente para dedicarle los minutos que requiere una buena retroalimentación de los resultados del test.

Del mismo modo, muchas veces los alumnos ya están muy cansados en ese momento final de las dos horas de clase. Es por todo ello que nos planteamos la necesidad de valorar un uso temporal distinto de estas pruebas. Podría ser en la mitad de la clase, pero también a lo largo de la misma, en diferentes momentos en los que tenga sentido hacer una pequeña pausa. De modo que, igual que a veces los profesores paramos para preguntar a los alumnos y sondear su comprensión y promover su participación, algo equivalente se puede hacer planteando una o varias preguntas previamente preparadas. Estamos convencidos de que ello redundaría también en la mayor dinamización de la clase.

6. CONCLUSIONES

Como ya se ha comentado en el apartado anterior, es difícil determinar hasta qué punto la introducción de los test de autoevaluación en el aula permiten incrementar el número de estudiantes que superan la asignatura.

Sin embargo, no cabe duda de que es una técnica positiva para la motivación a través de la participación lúdica y la adecuación de la explicación de la profesora a las necesidades de los alumnos. Amenizan clases que por su duración requieren esa interrupción para facilitar la atención y la motivación por continuar asistiendo a clase.

Un elemento importante que hay que determinar es si estas pruebas son evaluaciones sumativas de la evaluación continua, y si eso es así con qué peso. Obviamente, cuanto más relevancia se les dé en ese sentido su efecto atrayente será mayor, pero también hemos visto que puede conllevar consecuencias no deseadas negativas. En ese sentido es importante reflexionar cómo reducir estas últimas.

Para reducir el estrés que pueden generar una posibilidad es informar bien a los estudiantes que un número significativo de los peores resultados (incluyendo las no realizaciones) no se tienen en cuenta.

Para evitar que los estudiantes estudien las preguntas de los test en lugar de los textos pertinentes para la preparación de los exámenes de convocatoria, siempre se podrá insistir en la diferencia entre unos y otros.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En este apartado queremos mencionar al Vicerrectorado de innovación docente de la Universidad de La Laguna que ha impulsado y apoyado las iniciativas de proyectos de innovación educativa que han dado lugar a esta experiencia, así como al profesor Lucas Sebastián de Erice Aranda que ha colaborado en la implantación de esta experiencia de innovación docente.

8. REFERENCIAS

- Bogarín Díaz, J. (2014). Taller de análisis del sistema de evaluación de alumnos de Derecho a través de pruebas de tipo test. En J. Bogarín Díaz (coord.), *¿Aquí también el test? El uso de pruebas objetivas de elección múltiple en los estudios de derecho en Huelva* (pp. 37-70). Editorial Consulcom.
- Boza Carreño, A. (2014). Evaluación educativa mediante pruebas objetivas de elección múltiple. En J. Bogarín Díaz (coord.), *¿Aquí también el test? El uso de pruebas objetivas de elección múltiple en los estudios de derecho en Huelva* (pp. 13-36). Editorial Consulcom.
- Cicero, N. K. (2018). Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación? *Revista Pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, vol. 5, nº 2, pp. 91-109. Doi: 0.5354/0719-5885.2018.51976
- López Aza, C.; Lidia Maestro Espínola, L.; Pintado Blanco, T. y Sánchez Herrera, J. (2022). Apps móviles en el aula ¿son eficaces?: un análisis evolutivo de las percepciones de los estudiantes y de los efectos en su aprendizaje. En Hernández Yáñez, L. (coord.), *Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»*. Ediciones Complutense, pp.141-151.
- Martinón Quintero, R. (2021). Nuevas estrategias docentes en la enseñanza del Derecho internacional público y su afectación por el confinamiento en época de pandemia. En *InnoEduca Tic 2021: Libro de Actas de las VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC Las Palmas de Gran Canaria, 18 y 19 de noviembre de 2021*. Edición UPLGC, pp. 275-280.
- Moreno Blesa, L. (2022). Aprender jugando: la gamificación en la docencia del derecho. En Hernández Yáñez, L. (coord.), *Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»*. Ediciones Complutense, pp. 153-163.
- Sainz-de-Abajo, B.; de la Torre-Díeza, I.; López-Coronado, M.; Aguiar Pérez, J. M. y de Castro Lozano, C. (2019). Aplicación plural de herramientas

para gamificar. Análisis y comparativa. *Congresos de la Universitat Politècnica de València, IN-RED 2019: V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Doi: 10.4995/INRED2019.2019.10467.

Wong, S. y Rojas-Mora, J. (2020). Aplicación del método de evaluación basada en la certeza en la enseñanza del derecho: Un estudio exploratorio en alumnos de primer año de la carrera de Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* 7(1):43-60. DOI:10.5354/0719-5885.2020.54762.

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO
 EN EL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO A
 TRAVÉS DE CASOS PRÁCTICOS

ELENA C. DÍAZ GALÁN
Universidad Rey Juan Carlos

HAROLD BERTOT TRIANA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El aumento del trabajo colectivo en la enseñanza y en el aprendizaje, con el objetivo de desarrollar “capacidades cognoscitivas” y de “interacción social”, es una de las técnicas de la enseñanza que recibe atención desde hace algunos años. Es una técnica cuyo desarrollo evidencia su mayor crecimiento en las últimas décadas, pues algunos autores destacan que hasta la década del 1960 era un aprendizaje ausente en la enseñanza, en la que predominaba un aprendizaje marcado por el “individualismo” y la “competencia” (Johnson y Johnson, 2008, p.10). Se ha expresado con respecto a su instauración:

Cultural resistance to cooperative learning was based on social Darwinism, with its premise that students must be taught to survive in a «dog-eat-dog» world, and the myth of «rugged individualism» underlying the use of individualistic learning. While competition dominated educational thought, it was being challenged by individualistic learning largely based on B. F. Skinner's work on programmed learning and behavioral modification (Johnson y Johnson, 2008, p.10).

Trascender el aprendizaje y la aprehensión de conocimientos desde una relación vertical entre profesor y alumno, y romper esferas individuales en el alumno, con escasas interacciones con el resto del estudiantado, es una de la preocupación del aprendizaje colaborativo. De ahí que, en este tipo de aprendizaje, se destaquen ventajas como el desarrollo del

“pensamiento crítico”, la “humanización ”del entorno en que el estudiante desarrolla sus “habilidades cognitivas”, la asunción por el estudiante de roles que permiten desplegar “aptitudes comunicativas”, “aptitudes emocionales”, “autonomía”, “responsabilidad”, etc. (Johnson y Johnson, p.10) (Vargas et. al., 2004, p.2) (Roberts, 2004, p.2) En este orden, se plantea por algunos autores que las teorías en torno al aprendizaje colaborativo tienen como eje central la cuestión de la “naturaleza de la cognición” (“the nature of cognition”)(Stahl, 2013, pp. 82-97).

Este tipo de aprendizaje, con indudables resultados positivos, no está alejado de enormes retos. En varios estudios se indica la complejidad que supone esta clase de técnicas y se señalan varios “desafíos”, entre los que se podrían mencionar: “temas de conflicto”, “compromiso”, “control”, “respeto”, “roles”, “responsabilidades”, “diferencias individuales”, entre otras.²⁸ Por ello, alcanzar un aprendizaje colaborativo que cumpla sus objetivos (*cognoscitivos, sociales, emocionales*, entre otros), requiere preguntarse a su vez por las mejores vías para hacer realmente que la “colaboración” integre esferas individuales y colectivas en un entorno de crecimiento espiritual y del conocimiento.

En la literatura especializada sobre el tema, se distingue el *aprendizaje colaborativo* del *aprendizaje cooperativo*, aunque se destaca una “confusión terminológica” imperante con la utilización de ambos (Barkley et al., 2012, pp. 19-20). En este sentido, algunos autores destacan determinados matices diferenciadores entre ambos, con el foco puesto en el rol del profesor y de los alumnos en el aula: en este caso, en “el *aprendizaje colaborativo* el profesor se diluye en términos de jerarquía para colocarse en una posición horizontal con respecto a los estudiantes en las tareas a realizar”, mientras que en “el *aprendizaje cooperativo* el profesor encarna un rol más cercano al “tradicional”, en el que ejerce roles de control” (Barkley et al., 2012, pp. 19-20). En este trabajo, nos referiremos terminológicamente al *aprendizaje colaborativo*, aunque no se

²⁸En este sentido, se ha especificado: “However, these studies have also identified challenges inherent to collaboration. Issues of conflict, commitment, control and respect (Erickson, Minnes Brandes, Mitchell and Mitchel, 2005), roles and responsibilities (Winter &McGhie-Richmond, 2005) as well as issues related to individual differences (Seifert&Manzuck, 2006) wereraised.” (Mercier et al., 2010, p.10)

descarta tener en cuenta aspectos concernientes al *aprendizaje cooperativo* en determinados elementos que se consideran relevantes por una parte de la doctrina.

Así, algunos especialistas en la materia destacan como características más importantes del *aprendizaje colaborativo*: En primer lugar, un aprendizaje colaborativo que no se constriñe únicamente al trabajo de los estudiantes en grupos. Se ha especificado que lo relevante en este tipo de aprendizaje consiste en un “diseño intencional”, es decir, “los profesores estructuran las actividades de aprendizaje intencional para los alumnos”, ya sea “seleccionándolas de entre una serie de tareas preestructuradas (...), o pueden hacerlo creando sus propias estructuras” (Barkley et al., 2012, p.18). En segundo lugar, la cuestión de la “colaboración”, en la que se subraya que “(t)odos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados” (Barkley et al., 2012, p.19). Y una tercera característica, que se determina por una “enseñanza significativa”, en el que los estudiantes, en su trabajo colaborativo “deben incrementar sus conocimientos o profundizar su comprensión del currículum de la asignatura”, por lo que “(l)a tarea encomendada al grupo debe estructurarse para cumplir los objetivos de aprendizaje de la asignatura”(Barkley et al., 2012, p.18).

En esta línea, ante la necesidad de potenciar los beneficios en el aprendizaje colaborativo, y para que tenga sentido y razón de aplicarse en lugar de un tipo de enseñanza verticalizada e individualista, algunos autores asumen que lo principal y primordial es indagar sobre los elementos que deben existir para que se esté en presencia de un aprendizaje colaborativo; es decir, cuál sería el nivel o la naturaleza de las relaciones sociales que deben potenciarse y cómo superar un esquema de fragmentación individualista en el desarrollo de todas esas capacidades sin sustituir los espacios necesarios de individualidad, que también podrían estar presentes en mayor o menor medida.²⁹

²⁹Como se ha expuesto: “Arvaja, Salovaara, Häkkinen & Järvelä (2007) callforthestudy of there ciprocal relationship between individual and collective processes in order to design better collaborative learning tasks. They precisely formulated a fundamental issue: —wha tkind of social

En este tipo de aprendizaje el rol del profesor deviene una pieza clave. Es opinión de parte de la doctrina que los profesores deben comprender las ventajas de la colaboración o de la “interdependencia social” en el aprendizaje y los componentes necesarios para un desarrollo exitoso de este aprendizaje, como lo es la “interdependencia positiva”, “responsabilidad individual”, “interacción promotora”, “uso apropiado de habilidades sociales” y el “procesamiento grupal” (Johnson y Johnson, 2008, pp. 19-26).

Por tanto, se establece una división de las distintas formas que adquiere el aprendizaje colaborativo. Esta clasificación debe ser conocida por el profesor para su correcta implementación. Así, el aprendizaje colaborativo podría adoptar diversas formas: el “aprendizaje cooperativo formal” (“formal cooperative learning”), el “aprendizaje cooperativo informal”, (“informal cooperative learning”) y los “grupos de base cooperativos” (“cooperative base groups”). Por un lado, en el “aprendizaje cooperativo formal” el rol del profesor se delimita a:

Decidir la técnica de colaboración a utilizar; explicar la tarea a realizar y el esquema de cooperación a implementar; monitorear el aprendizaje y una intervención activa para la terminación exitosa de lo orientado y para utilizar las habilidades interpersonales y grupales correctamente; y la evaluación de lo realizado (Johnson y Johnson, 2008, pp. 26-29).

Por otro lado, en el “aprendizaje cooperativo informal”:

El profesor introduce el tema, establece las normas a seguir durante la clase, administra el tiempo a utilizar por los estudiantes y se encarga de que la tarea se resuma por los estudiantes a partir de una asignación de tiempo para ello (Johnson y Johnson, 2008, pp. 29-31).

Finalmente, en lo que respecta a la técnica de aprendizaje a partir de “grupos de base cooperativos”, se ha destacado lo siguiente:

The teacher’s role in using cooperative base groups is to: (a) form heterogeneous groups of four (or three); (b) schedule a time when they will regularly meet (such as beginning and end of each class session or the beginning and end of each week); (c) create specific agendas with concrete tasks that provide a routine for base groups to follow when they meet; (d) ensure the five basic elements of effective cooperative groups are

interaction can be called collaborative and how are the collaborative opportunities and individual abilities matched?” (Mercier et al., 2010, p.3).

implemented; and (e) have students periodically process the effectiveness of their base groups (Johnson y Johnson, 2008, p.31).

Las *tecnologías de la innovación* pueden tener un papel destacado en el buen funcionamiento de un aprendizaje colaborativo. El impacto y los beneficios –y también los retos-, de estas tecnologías en los aspectos cognitivos es preocupación en la literatura científica.³⁰ En el aprendizaje colaborativo, el avance de la computación y la tecnología, el desarrollo de internet, el depósito en el mundo *online* de una abundante información en distintas materias del conocimiento, la digitalización de información de gobiernos, organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales, instituciones, asociaciones, etc., son elementos esenciales para la preparación de los estudiantes con la finalidad de crear esquemas colaborativos en el aprendizaje. Se constituyen en factores, *inter alia*, que agilizan el funcionamiento de este tipo de aprendizaje, de acuerdo a los roles asignados en un escenario colaborativo.

Esta ponencia se plantea elaborar una propuesta de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de Derecho Internacional Público a través de casos prácticos. Es una técnica que debe establecerse como metodología en los distintos planes o guías de estudios a implementar por los profesores universitarios. Los beneficios y la utilidad en brindar y aprehender conocimientos en espacios colaborativos o de cooperación, tiene indudables virtudes sobre esquemas delimitados por el individualismo y la competitividad entre los estudiantes. Este es el espíritu que se persigue con la siguiente propuesta, y que aspira a contribuir o “a poner sobre la mesa de discusión” una técnica en el aprendizaje que ha recibido atención hace algunas décadas, sin que logre incorporarse plenamente en todas las técnicas utilizadas por el profesorado.

2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivo principal y general destacar las ventajas de utilizar un aprendizaje colaborativo como técnica didáctica en las aulas dentro de la enseñanza del Derecho Internacional Público, en

³⁰Vid., por ejemplo, el capítulo “Technology and Thinking” en: (Garrison, 2016).

particular, mediante la realización de casos prácticos. Asimismo, como objetivos específicos, se busca fomentar la aprehensión del conocimiento desde la interacción social de los distintos componentes en un aula, en el que cada uno asume roles determinados. Con ello se busca impulsar el “pensamiento crítico” a través del entrecruzamiento y procesamiento de ideas y opiniones sobre un mismo tema. Desde un punto de vista jurídico, la doctrina y la teoría brindan un amplio abanico de posibilidades para ubicar un problema jurídico a resolver desde distintos puntos de partida. El ámbito judicial internacional es un espacio esencial en que el Derecho encuentra una realización práctica, en el que se contraponen ideas por las partes y se dirime por un tercero sobre la base de lo debatido y conforme a reglas jurídicas establecidas en el Derecho Internacional, en especial, Tratados y costumbre internacionales.

Por esta razón, la utilización de casos prácticos como eje sobre el cual desarrollar un aprendizaje colaborativo sobre diversos temas de un plan de estudio en Derecho Internacional Público, sería una herramienta útil para la captación de los problemas esenciales de la materia en cuestión. Esta técnica de aprendizaje incorpora, entre otros, la contraposición de ideas, y la exposición de los criterios más avanzados en la disciplina sobre un caso de actualidad y con elementos de discusión no ficticios. Todo ello, conlleva a que se potencie el desarrollo de las habilidades cognitivas y comunicativas, así como a que aumente la interacción social entre los componentes de un aula en un proceso de “humanización” y de conexión espiritual.

Sobre esta base, la enseñanza en Derecho Internacional Público por medio de casos prácticos intenta alcanzar una interacción social en un grupo de estudiantes para lo que deben observarse algunas pautas: el aprendizaje debe enrolar *el pensamiento crítico de la información y las posiciones doctrinales a analizar y no sólo una repetición de conocimientos ya abordados o expuestas en la teoría o en la doctrina; y se debe aumentar el estímulo para una aprehensión cognitiva desde la*

complejidad y tomando en cuenta todas las soluciones o variables posibles desde el punto de vista jurídico.³¹

3. METODOLOGÍA

La creación de grupos de estudiantes, cada uno con roles distintos (partes y tribunal), sirve para la selección y análisis de casos recientes o que no hayan finalizado todavía ante jurisdicciones internacionales, ya se trate de asuntos que se hayan dirimido ante la Corte Internacional de Justicia (CIJ), u órganos judiciales regionales en materia de derechos humanos tales como, por mencionar algunos de los más significativos, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos o el Tribunal de Justicia de la Unión Europea. Mediante esta técnica, los estudiantes ubicados en grupos contraponen posiciones doctrinales, brindan soluciones jurídicas, y ayudan a cumplir, con todos los elementos disponibles, los objetivos propuestos de un tema específico dentro de un programa de estudios de Derecho Internacional Público. En este sentido, los asuntos pueden versar sobre diversas cuestiones que componen tanto la parte general como especial de esta disciplina, como se sabe: fuentes del derecho internacional, Organizaciones internacionales, derecho del mar, derecho del espacio aéreo etc.

Dentro de cada grupo, y de acuerdo a los roles asignados (partes o tribunal), se designan a su vez roles para una participación adecuada de los estudiantes (supervisores, observadores, secretarios, etc.) En este proceso, se estimula la implicación de todos los estudiantes sobre los aspectos del entorno digital o espacio virtual (redes sociales, blog, sitios oficiales, etc.), y a identificar sitios web, páginas de *youtube*, etc., que puedan contribuir a cumplir los objetivos propuestos en esta técnica de aprendizaje, siendo el profesor una pieza clave del proceso al tener asignado el rol de facilitador y guía en la realización de la actividad.

Un ejemplo práctico con un caso no decidido aún en su fondo por la Corte Internacional de Justicia nos sirve de ejemplo de este aprendizaje

³¹Sobre alguna de estas ideas, que hemos reconducido al objeto de esta ponencia, ver: (King, 2010, pp.73-91).

colaborativo. Para ello, y conforme al tema sobre solución pacífica de controversias, y específicamente los aspectos relacionados con la jurisdicción de la Corte Internacional de Justicia, seleccionamos el *asunto Laudo arbitral de 3 de octubre de 1999 (Guyana c. Venezuela)* con sentencia sobre jurisdicción de 18 de diciembre de 2020.

El primer paso consistiría en la selección de los estudiantes que fungirán como jueces y partes en el contencioso. De este modo un grupo de estudiantes preparará los argumentos de la parte venezolana y otro grupo de estudiantes representará la posición de Guyana. Un tercer grupo de estudiantes actuaría como los jueces, y un cuarto grupo fungirían como secretarios de ambas partes y del Tribunal. Como paso previo, en forma de preparación individual, los estudiantes deben estudiar y defender las distintas posiciones en materia de jurisdicción que alegaron todas las partes, y también la decisión de la Corte. Para ello los estudiantes deben realizar una investigación sobre el tema y analizar todas las posiciones doctrinales referidas a la controversia territorial entre Venezuela y Guyana sobre el territorio del Esequibo.

Seguidamente, y con base en la jurisdicción del Tribunal conforme a sentencia de 18 de diciembre de 2020, los estudiantes deben enfocarse en varios aspectos: cuestiones generales sobre la jurisdicción de la Corte Internacional, para lo que tendrían que revisar las fuentes doctrinales y documentales sobre el tema que estén disponibles en la web y en archivos digitales de acceso libre, entre otros. De modo particular deben hacer una revisión de las posiciones jurisprudenciales de la propia Corte sobre las formas de expresar el consentimiento en la jurisdicción de la Corte y las vías sobre cómo se puede incoar un procedimiento ante la Corte.

En aspectos específicos, los estudiantes, en sus distintos roles, deben tomar partido y enjuiciar críticamente la posición de Venezuela de no comparecer en el procedimiento hasta ese momento y sobre las desventajas de no comparecer en un proceso ante la Corte Internacional de Justicia. En este sentido, podrían valorar no sólo el deber de la CIJ, conforme al artículo 53.2 del Estatuto, de “asegurarse no sólo de que tiene competencia conforme a las disposiciones de los Artículos 36 y 37, sino también de que la demanda está bien fundada en cuanto a los hechos y

al derecho”, para aquellos casos en que “una de las partes no comparezca ante la Corte, o se abstenga de defender su caso”.

Por tanto, las partes defenderán sus posiciones, sobre la base de lo alegado por Venezuela y Guyana, respecto al alcance de la competencia de la CIJ en relación con su jurisdicción *por razón de la materia* y la disyuntiva sobre la verdadera “controversia” en el Acuerdo de Ginebra de 1966. Por un lado, deben estudiar y exponer las razones expresadas por Venezuela en su “Memorándum” de 28 de noviembre de 2019, sobre el porqué el objeto del Acuerdo de Ginebra de 1966 no lo constituía la nulidad del laudo de 1899, sino que reconocía una controversia de mayores dimensiones como lo era *la soberanía sobre el territorio en cuestión*. Por otro lado, los estudiantes que representan a Guyana defenderán los argumentos que motivaron como objeto a resolver en el fondo del asunto ante la CIJ la cuestión de la nulidad del laudo.

Asimismo, los discentes deberán analizar la tesis que la Corte expresa en su sentencia referida a la existencia o no de consentimiento respecto a la jurisdicción de la CIJ con base en el artículo IV, párrafo 2 del Acuerdo de Ginebra, según el cual no era necesario un acuerdo posterior entre las partes, después de realizada la “elección” por el Secretario General del arreglo judicial ante la Corte. Para ello deberán auxiliarse debidamente en las opiniones disidentes de los jueces Ronny Abraham, Mohamed Bennouna, Kirill Gevorgian, y la declaración del juez Giorgio Gaja, que constituyen una posición minoritaria de la Corte en este caso, que se opuso a este tipo de interpretación en el asunto concreto sobre el consentimiento para someter este asunto a la Corte Internacional.

La implicación de los estudiantes con el tema de estudio y la recogida de información sobre el caso concreto se realizará de modo especial a través del entorno digital o espacio virtual (como ya se indicó, redes sociales, blog, sitios oficiales, etc.), como del sitio oficial de la Corte Internacional, del Instituto de Derecho Internacional, de la Comisión de Derecho Internacional, de las distintas cancillerías de los Estados implicados; a través de la obra doctrinal de los jueces que conforman el Tribunal Internacional y de los abogados de ambas partes. Un paso vital en este proceso, será observar las grabaciones de las audiencias orales de esta fase y que se encuentran alojadas en los servidores del tribunal, o

acudir a la transcripción de estas audiencias que también se encuentran publicadas en el sitio web de la Corte.

En este tipo de aprendizaje es importante la colaboración entre los estudiantes de un mismo grupo y la captación de los puntos fundamentales de las posiciones del otro grupo, como base para enriquecer el conocimiento sobre el tema. El profesor debe guiar en todo momento el buen funcionamiento de este tipo de aprendizaje y que las distintas posiciones sean defendidas de forma argumentada y con base en criterios doctrinales y jurisprudenciales.

En el desarrollo de esta metodología, no se debe excluir la toma en consideración de alguno de los elementos de lo que se ha definido como “estrategias para el estímulo del diálogo, la escucha del otro y la evaluación recíproca”, es decir, componentes que integran un aprendizaje colaborativo sobre la base de “tormenta de ideas en cadena o rueda de ideas”, “transmisión mediada de opiniones”, “evaluación recíproca por pareja”, “simetría de la participación”, entre otros (Roselli, 2016, pp. 234-236). En el mismo sentido, se pueden implementar elementos de las “estrategias de colaboración para la negociación y la creación de consenso”, como lo puede ser el “debate crítico pautado”, “debate crítico con alternancia de posiciones”, “ponderación colectiva de alternativas en una situación de toma de decisión”, entre otros (Roselli, 2016, pp. 237-239).

4. RESULTADOS

La implementación de este aprendizaje colaborativo aspira a alcanzar los objetivos propuestos e indicados con anterioridad y que constituyen el núcleo central de esta técnica de adquisición de conocimientos. En este sentido, es preciso concentrarse en constatar el grado de interacción social creado, la asimilación del conocimiento y las aptitudes comunicativas desplegadas. Este escenario también será propicio para advertir qué cuestiones del plan de estudio de la asignatura abordado hasta ese momento, deben reforzarse de cara a los exámenes sobre la materia. De este modo, los resultados esperados pueden resumirse en dos grandes bloques:

1) cumplimiento de los objetivos propios de un aprendizaje colaborativo, ya sea en los marcos de un “aprendizaje cooperativo formal”, de un “aprendizaje cooperativo informal” o como “grupos de base cooperativos”, en este caso, estimular la interacción social y la contraposición de ideas de los estudiantes como actores con distintos roles, y con ello, como se ha dicho, propiciar el desarrollo del pensamiento crítico, humanizar el aprendizaje, permitir el despliegue y el crecimiento de aptitudes de comunicación, fomentar la responsabilidad, la autonomía, el compromiso, entre otros; y

2) una base que sirva como indicador del grado de asimilación del conocimiento previo en la materia, y de las dificultades en la preparación y exposición de los conocimientos adquiridos, conforme al tema de un plan de estudio de Derecho Internacional Público. En este caso, el desarrollo de este aprendizaje permite indicar los retos a asumir por el profesor en la aprehensión de los estudiantes de los conocimientos en cuestión.

5. DISCUSIÓN

En este tipo de aprendizaje es esencial alcanzar un nivel de interacción social que permita el cumplimiento de los objetivos propuestos, cuestión que no resulta sencilla. El nivel de interés, habilidades comunicativas, estado de ánimo, relación estudiante-profesor, grado de satisfacción con la asignatura, son factores que influyen o que pueden ser tenidas en cuenta para elaborar esquemas de aprendizaje colaborativos diversos.

En cualquier caso, se debe tener cuidado e intentar evitar, en lo posible, escenarios de individualismo colectivo, que alcance un nivel de competencia y de individualismo gregario o segmentado en grupos dentro de un mismo colectivo. Por ello, esta metodología a emplear para la enseñanza del Derecho a través de casos prácticos, debe ser congruente con la implantación de un nivel de relaciones sociales que no reproduzca a otro nivel el individualismo y los espacios de competitividad de aprendizajes no colaborativos.

6. CONCLUSIONES

En la actualidad, el aprendizaje colaborativo se constituye como una técnica de especial importancia en el ámbito universitario. El estímulo de un aprendizaje basado en la interacción social, en el desarrollo de habilidades comunicativas y emocionales, así como en potenciar un pensamiento crítico en los marcos de una enseñanza que apuesta por su humanización, debe constituirse en un eslabón vital dentro de los planes de estudio en cualquiera de las materias o enseñanzas.

En el campo de la enseñanza del Derecho Internacional Público, el aprendizaje colaborativo a través de casos prácticos persigue estos objetivos con la comprensión y aplicación de los conocimientos en esta materia y su vinculación o relación con la práctica. La actualidad de la práctica judicial, y sobre todo de la Corte Internacional de Justicia, al aplicar el derecho internacional general vigente, se convierte en el espacio judicial por excelencia para hacer girar en torno a sus decisiones el aprendizaje y la obtención del conocimiento del Derecho Internacional en las materias referidas dentro de un plan de estudio.

Este tipo de aprendizaje adquiere una relevancia mayor cuando se trata de cualquier rama o materia de Derecho. Los diversos métodos de interpretación, por sólo destacar una arista del problema, demuestran que el Derecho puede brindar diversas soluciones a un mismo caso, por ejemplo, cuando una norma jurídica o disposición jurídica convencional puede ser determinada en su sentido y alcance jurídico en distintos grados. Esto permite una mayor interacción social entre los estudiantes cuando tengan que exponer y debatir estos conocimientos en el marco de asuntos problemáticos y complejos, y en los que cabe admitir más de una solución. Sobre la base de conocimientos teóricos y doctrinales, en el que el profesor debe velar por su correcta y exacta asimilación, este aprendizaje de forma colaborativa tiene las mejores garantías para estimular y alcanzar los objetivos propuestos.

7. REFERENCIAS

- Barkley, E., et al. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario* (2ª ed.) L. Ediciones Morata, S. L.
- Garrison, D.R. (2016). *Thinking Collaboratively Learning in a Community of Inquiry*, Routledge, Taylor & Francis.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role. En R. M. Gillies; A. F. Ashman; J. Terwel (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 9-37). Springer.
- King, A. (2010). Structuring Peer Interaction to Promote Higher-Order Thinking and Complex Learning in Cooperating Groups. En E. Luzzatto y G. Dimarco (Eds.), *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques* (pp-73-91) Nova Science Publishers, Inc. New York.
- Mercier, J. et. al. (2010). Collaborative Learning in Teaching: A Trajectory to Expertise in Pedagogical Reasoning. En Edda Luzzatto y Giordano Dimarco (Eds.), *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques* (pp. 1-46). Nova Science Publishers, Inc. New York.
- Roberts, T. S. (2004). *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. Idea Group Publishing.
- Roselli, N.D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, □(1), pp. 219-250.
- Stahl, G. (2013). Theories of Cognition in Collaborative Learning. En Cindy E. Hmelo-Silver, Clark A. Chinn, Carol K. K. Chan, and Angela M. O'Donnell (Eds.). *The International Handbook of Collaborative Learning*, Routledge (pp. 87-97). Taylor & Francis.
- Vargas, Kleiber, et al. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2 (1), pp. 363-379.

CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y ESCRITURA LEGAL PARA TRABAJO DE FIN DE MÁSTER DE DERECHO INTERNACIONAL Y DE LA UNIÓN EUROPEA

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El sistema universitario español ha adoptado en los últimos años los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES),³² que establece un sistema de enseñanza estructurado en tres ciclos: grado, máster y doctorado. Dentro de las directrices generales para el diseño de los planes de estudios de las enseñanzas de Máster Universitario, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimientos de aseguramiento de su calidad, requiere que se lleve a cabo trabajo de fin de máster (TFM) en los planes de estudios conducentes a la obtención de un título de Máster Universitario.³³ El Real Decreto 822/2021 indica que el TFM podrá contar con un mínimo de 6 créditos ECTS³⁴ y un máximo de 30, que su finalidad es la de comprobar el nivel de dominio de los conocimientos, competencias y habilidades que ha alcanzado el o la

³²Para una introducción a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior puede consultarse: del Pozo Andrés, M. del M. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (19), 55–73.

³³Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, n. 233, de 29/09/2021. Artículo 17.1.

³⁴ ECTS corresponde a las siglas en inglés de European Credit Transfer and Accumulation System.

estudiante, y cuya superación es requisito imprescindible para obtener el título oficial.³⁵ Además, señala que el TFM deberá ser defendidos en un acto público, siguiendo la normativa que a tal efecto establezca el centro o la universidad.³⁶

De acuerdo con el EEES y en el caso de España de la regulación española en materia de Máster Universitario, los planes de estudio de Máster en Derecho Internacional y/o de la Unión Europea (UE) requieren la realización de TFM. Este trabajo suele tener una carga de 6, 9 o 18 créditos ECTS y usualmente requiere que el alumno haya aprobado previamente las restantes asignaturas del máster para proceder a la defensa pública del TFM.

El TFM de un Máster en Derecho Internacional y de la UE generalmente demanda de los estudiantes que desarrollen competencias y habilidades de investigación, escritura legal, así como tener en cuenta aspectos metodológicos, entre otros, para producir un trabajo monográfico de acuerdo a los estándares científicos.³⁷ No obstante, los alumnos pueden presentar carencias a la hora de enfrentarse al desarrollo de un trabajo científico a nivel avanzado debido a que tanto los planes de grado en Derecho,³⁸ que suele ser el grado que precede o da paso a este máster, como a menudo los propios planes de máster no suelen incorporar cursos específicos que den respuestas a estas necesidades. A su vez, las carencias en las habilidades de investigación y escritura legal pueden tener efectos negativos no solo en la calidad de los trabajos sino en el adecuado desarrollo de las competencias y la adquisición de habilidades que se prevé que el alumno tenga al finalizar y defender el TFM.

³⁵ Ibid. Artículo 17.4.

³⁶ Ibid. Artículo 17.4.

³⁷ Véase a modo de ejemplo las competencias específicas sobre trabajo de fin de máster en el Máster Universitario en Derecho Internacional de la Universidad Complutense de Madrid. Memoria verificada del Máster en Derecho Internacional de la Universidad Complutense de Madrid. Referencia: 14986351. Disponible en: <https://tinyurl.com/3pbywxvz> (último acceso: 14 de julio de 2022).

³⁸ Véase a modo de ejemplo la Memoria del Grado en Derecho de la Universidad de Jaén. Disponible en: <https://tinyurl.com/yd3acmkk> (último acceso: 14 de julio de 2022).

2. OBJETIVO

Teniendo en cuenta las características y requisitos específicos de los TFM de los programas de Máster en Derecho Internacional y de la UE así como las carencias que suele presentar el alumnado del mismo, que ya avanzábamos en la introducción, el presente trabajo tiene un doble objetivo: proponer curso breve e introductorio de los elementos esenciales de investigación legal y escritura de TFM adaptado a un Máster de Derecho Internacional y de la UE que contribuya a paliar las debilidades mencionadas, así como compartir algunos de los resultados preliminares de la puesta en práctica de la propuesta de curso en el Máster de Derecho Internacional y Europeo, denominado LLM in International and European Law, de la Brussels School of Governance en la Vrije Universiteit Brussel (Bélgica), del cual el autor de este trabajo ha sido instructor.

De acuerdo con los objetivos enunciados, el trabajo se estructura de la siguiente manera: la sección 3 se centra en explicar la estructura, el contenido y la metodología del curso; en la sección 4 se exponen algunos de los resultados preliminares de la puesta en práctica del mismo; y por último en la sección 5 se incluyen las conclusiones.

3. ESTRUCTURA, CONTENIDO Y METODOLOGÍA DEL CURSO

Cabe comenzar señalando que el TFM supone un trabajo original de investigación sobre un tema, en este caso relacionado con el Derecho Internacional y/o de la UE, en donde se valoran ciertas competencias y habilidades que el alumno debe adquirir como el desarrollo de la capacidad de comprensión y de interrelación de conceptos jurídicos y elementos normativos, la capacidad de análisis y aportaciones críticas basadas en la investigación, la capacidad para poder concretar un tema de investigación, la capacidad de usar la bibliografía de forma adecuada o el desarrollo de un trabajo con un orden y coherencia adecuado. Una vez terminado el trabajo también se valorará la exposición oral del mismo durante la fase de evaluación, que ya hemos señalado que según la regulación vigente debe ser en acto público.

Asegurar que los alumnos cumplan con los estándares mínimos exigibles de un trabajo de nivel de TFM requiere que estos sean plenamente conocedores de los aspectos que deben tener en cuenta para su elaboración, así como los criterios por los cuales van a ser evaluados. Resulta igualmente importante que los alumnos adquieran nociones básicas sobre aspectos esenciales como el diseño de investigación, la referenciación y cómo no cometer plagio, la adquisición de nociones básicas sobre los métodos que pueden seguir para la investigación jurídica, así como también reforzar las habilidades de presentación oral.

Sin educación previa, resulta difícil garantizar que los alumnos puedan desarrollar plena y satisfactoriamente las competencias y habilidades señaladas. Normalmente dependerán de la dirección de su tutor de TFM y su habilidad para poder tener en cuenta estos aspectos, ya sea mediante la lectura de otros trabajos científicos y la aplicación por analogía al suyo, y la lectura de trabajos específicos sobre la enseñanza de estos aspectos. Por tanto, teniendo lo anterior en cuenta el curso que se propone incluye 7 lecciones en 6 módulos orientados a trabajar las competencias básicas ya señaladas. La totalidad de los módulos y sus lecciones quedan estructurados de la siguiente forma:

- Módulo 1: Aspectos básicos de un proyecto de investigación de TFM (1 lección).
- Módulo 2: Diseño de investigación (2 lecciones): investigación legal y la formulación de la pregunta de investigación; el proceso de investigación y las fuentes de información.
- Módulo 3: Referenciación y plagio (1 lección).
- Módulo 4: Análisis y metodología legal (1 lección).
- Módulo 5: Recursos bibliográficos y fuentes de consulta (1 lección).
- Módulo 6: Habilidades de presentación (1 lección).

Las lecciones están programadas para una duración de entre 2 y 3 horas cada una, según las necesidades de los alumnos, y una periodicidad semanal, aunque puede adaptarse para realizarse de forma intensiva en menor tiempo. Además, se acompañan de al menos 2 ejercicios escritos destinados a ayudar al alumno a iniciar el TFM. Las clases pueden ser

impartidas tanto de forma presencial como en línea, recomendándole el uso de presentaciones Power Point que apoyen las explicaciones del profesor. A continuación, pasaremos a detallar la estructura y el contenido de los módulos y las lecciones, así como la metodología de enseñanza.

El primer módulo, tal como avanzábamos con anterioridad, se centra en los aspectos básicos de un proyecto de investigación de TFM. Consta de una lección que está dedicada a explicar las cuestiones básicas de un TFM como los requisitos formales del trabajo y los pasos que han de darse para que el alumno tenga una visión de conjunto de qué etapas consiste el TFM y qué características debe tener el trabajo. Respecto a la temática del TFM se hace especial referencia a dos factores o componentes que debe contener el tema del trabajo: la novedad del tema de investigación y la viabilidad para poder desarrollarlo. A la novedad nos referimos al necesario requisito de existencia de un componente novedoso o de innovación del tema de investigación. Todo TFM debe de tener algún tipo de aportación o contribución novedosa. Por supuesto, el tema debe tener conexión con el Derecho Internacional y/o Europeo. En este sentido hay que tener en cuenta que algunos alumnos pueden desviarse en la temática y por tanto resulta necesario incidir en recordar este aspecto. Respecto a la viabilidad del tema y pregunta de investigación, nos referimos a que se pueda desarrollar el tema y dar respuesta a la pregunta de investigación en el plazo estipulado teniendo en cuenta las características propias del TFM, incluida la extensión máxima y mínima prevista, así como teniendo en cuenta las capacidades e intereses del alumno a la hora de enfrentarse al tema elegido. Para ello será importante, entre otras cosas, que el alumno aprenda a acotar su tema de investigación, aunque también contará con la ayuda del tutor para este cometido. Parte de esta lección también es dedicada a explicar los criterios por los cuales están evaluados los TFM en el programa de máster con el fin de que los alumnos sepan cómo van a ser evaluados, así como qué competencias y habilidades deben desarrollar para completar de forma satisfactoria su trabajo.

El segundo módulo consta de dos lecciones y está centrado en el diseño de investigación. Una primera parte está enfocada en explicar en qué consiste la investigación legal y el proceso de formulación de la

pregunta investigación, mientras que la segunda se centra en el proceso de investigación y las fuentes de información.

Para la primera parte, que indicábamos que se centra en la formulación de la pregunta de investigación, se hace necesario explicar antes nociones básicas sobre qué es la investigación legal y su necesidad,³⁹ ya sea por la determinación de la ley aplicable, la identificación de ambigüedades o vacíos legislativos, el examen crítico de principios, disposiciones o teorías, que tiene que ver con la consistencia y coherencia del Derecho, o la mejora y desarrollo del Derecho. Tras ello se hace necesario explicar los principales tipos de investigación (descriptivo y analítico, aplicado y fundamental, cuantitativo y cualitativo, conceptual y empírico). Una vez clarificados estos aspectos se procede a explicar la formulación de preguntas de investigación y sus tipos en función de las necesidades del estudio. También se explica de forma general en qué consiste la revisión bibliográfica y el rol fundamental que tiene en el proceso de investigación y la determinación de la pregunta de investigación.

En la segunda parte de este segundo módulo se sigue ahondando en el proceso de investigación y las fuentes de información. Respecto a las etapas de investigación se incide en la identificación y formulación del problema de investigación, la revisión bibliográfica, la formulación de hipótesis, el diseño de investigación, el análisis y la interpretación de la información y las fuentes, para finalmente terminar con la formulación de las conclusiones y posibles recomendaciones basadas en el análisis realizado. También se hace hincapié en cómo se retroalimentan las etapas entre ellas. Respecto a las fuentes de información se identifican y brevemente explican las fuentes primarias y secundarias de investigación del Derecho Internacional y de la UE, así como dónde encontrarlas. También se realiza introducción a algunos de los desafíos que se suelen encontrar en la investigación en Derecho Internacional y de la UE como la pluralidad de fuentes o la interrelación entre el Derecho nacional, internacional y de la UE, entre otros.

³⁹ Véase introducción a la investigación legal en Chynoweth, P. (2008). 'Legal Research' in Andrew Knight and Les Ruddock (Eds.) *Advanced research methods in the built environment* (Wiley Blackwell), p. 28-38.

El tercer módulo consta de una lección dividida en dos partes y que se centra en la referenciación y en el plagio. En una primera parte se explican los elementos básicos de referenciación seguidos de múltiples ejemplos mientras que en la segunda se explica en qué consiste el plagio, sus principales tipos y cómo la correcta referenciación contribuye a evitarlo. En esta lección se muestran también ejemplos múltiples de plagio para que quede determinado con mayor claridad qué constituye plagio y qué no. En relación a la referenciación se aprovecha para insistir en la importancia de utilizar consistentemente el sistema de referenciación elegido y que las referencias sean siempre completas y aporten el mismo grado de información.

El cuarto módulo consta de una lección dedicada al análisis y la metodología legal⁴⁰ en el que se explica brevemente en qué consiste la investigación legal doctrinal, empírica, comparativa e interdisciplinaria, así como técnicas aplicadas a la investigación como la inducción y la deducción. También se realiza una introducción a elementos que tener en cuenta en el análisis y escritura legal como son la argumentación jurídica, la coherencia textual o la diferenciación y conexión de las premisas y las conclusiones.⁴¹

El quinto módulo es dedicado a enseñar cómo utilizar los diferentes recursos bibliográficos, incluidos los virtuales, para la obtención de información. Para ello se explica, entre otras cosas, cómo utilizar los recursos de la biblioteca de la Universidad, bases de datos, así como otros recursos online, incluido Google Scholar. En este sentido, se observa frecuentemente las carencias de los alumnos sobre cómo utilizar recursos básicos como bases de datos. También se dedica parte de la lección a identificar de forma eficiente la información mediante por ejemplo la lectura y análisis de resúmenes y conclusiones de artículos encontrados durante la búsqueda.

⁴⁰ Para introducción a las metodologías de investigación en el contexto del Derecho Internacional y de la UE puede consultarse: Cryer, R. and others, (2011). *Research Methodologies in EU and International Law* (Hart).

⁴¹ Para introducción a la argumentación resulta particularmente útil el recurso: Weston, A. (2017). *A Rulebook for Arguments* (5th Ed., Hackett Publishing Company).

El sexto y último módulo se centra en la mejora de las habilidades de presentación oral teniendo en cuenta que parte de la evaluación del TFM consiste en la presentación y posterior defensa oral del TFM. Para esta lección se incide en los aspectos esenciales comunes de buenas presentaciones como son la estructura, el contenido, el impacto y el estilo de la misma. Tras ello se pasa a explicar cómo diseñar las diapositivas en el caso de querer utilizarlas. Finalmente se explica el proceso de evaluación de la parte oral que se seguirá en la defensa del TFM para que los alumnos tengan claridad sobre las formalidades del proceso de defensa del TFM, así como los criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación.

Como se avanzaba con anterioridad, a las explicaciones en clase se acompaña una serie de ejercicios guiados que tienen por objetivo ayudar a los alumnos a avanzar en el TFM. De esta forma se plantean al menos 2 ejercicios. A continuación, se explica en qué consisten estos 2 ejercicios y un posible tercer ejercicio opcional:

1. El primer ejercicio tiene como objetivo guiar al alumno a encontrar el tema y pregunta de investigación de su TFM. Para ello, al final de la segunda lección anteriormente descrita, se le propone al alumno que reflexione sobre un tema, preferiblemente en el área que quiera tratar en su trabajo, y comience a formular preguntas de investigación. Al final de la tercera lección se invita a que formen pequeños grupos entre los alumnos y que expliquen a los demás si los temas seleccionados son propios del Derecho Internacional y/o Europeo y si la pregunta está bien delimitada. No se espera que los alumnos puedan definir la pregunta de forma precisa al no haber hecho una revisión bibliográfica y de ahí que se conecte este primer ejercicio con el segundo, que pasamos a describir a continuación.
2. El segundo ejercicio tiene el mismo objetivo que el primero, pero debe acompañarse de una revisión bibliográfica que ayude a delimitar el objetivo y la pregunta de investigación del TFM. Al final del primer ejercicio y en esa tercera clase se propone al alumno el mismo ejercicio que en el anterior

caso, pero identificando al menos de 5 a 10 fuentes secundarias que le puedan ser útiles para su investigación y de acuerdo con lo aprendido hasta ese momento comenzar a reescribir, modificar o especificar el tema y pregunta de investigación, si fuera necesario. Lo realizado se evaluará en clase con el profesor en la siguiente clase. A partir de esto, cada alumno podrá tener planteada el área y en algunos casos el tema específico de Derecho Internacional y/o Europeo de interés para solicitar ser tutorizados con un profesor que pueda supervisar la materia en cuestión.

3. Un tercer ejercicio opcional complementario es sobre referenciación y plagio. Para ello se puede solicitar al alumno que haga referencias de diferentes recursos y fuentes (libros, sentencias, artículos académicos, tratados, directivas, etc.) en base al sistema de referenciación requerido por el TFM y evaluar posteriormente en conjunto en clase para identificar los posibles errores, incluso aquellos que puedan ser conducentes a plagio. Este ejercicio ayuda a explicar de forma práctica lo que mencionábamos anteriormente sobre las características esenciales de las referencias. Es decir, que sean utilizadas consistentemente de acuerdo con el sistema de referenciación elegido, que sean completas y que aporten el mismo grado de información.

Como se aprecia, el curso se caracteriza por ser breve, pero recogiendo los elementos básicos para comenzar a investigar y desarrollar un TFM en Derecho Internacional y/o de la UE. La brevedad del mismo está justificada por las necesidades por el que fue concebido, y en cuya explicación incidiremos en la siguiente sección. No obstante, es susceptible de ser complementado por lecciones adicionales e incluso cursos más avanzados, si fuera necesario el caso.

4. RESULTADOS PRELIMINARES Y DISCUSIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL CURSO

Como se avanzaba en la introducción, este curso se ha puesto en práctica en tres ediciones del LLM in International and European Law de la Brussels School of Governance en la Vrije Universiteit Brussel. Sin embargo, es preciso contextualizar este máster antes de entrar en la exposición y discusión de los resultados preliminares. Es por ello que clarificamos a continuación el contenido del programa, el perfil del alumnado que lo cursa, así como los objetivos que motiva la implementación del curso.

Respecto al contenido del máster, se trata de un programa de 60 créditos ECTS,⁴² íntegramente impartido en inglés, y dividido en dos módulos. El primer módulo es obligatorio y consta de 48 créditos ECTS en donde el TFM tiene una carga importante de 18 créditos ECTS. El segundo módulo es opcional y el alumno puede elegir entre tres áreas de especialización, la de Derecho Público, la de Derecho Empresarial y una última especialización añadida recientemente sobre Derecho de Datos. El primer módulo tiene una carga centrada en aspectos básicos del Derecho Internacional y de la UE. De esta forma comprende Derecho Internacional y Comparado (6 créditos ECTS), Protección Internacional y Europea de los Derechos Humanos (3 créditos ECTS), Derecho Internacional Económico y de las Organizaciones (3 créditos ECTS), Derecho Internacional y Europeo de la Competencia (3 créditos ECTS), Derecho Internacional de la Globalización y Desarrollo Sostenible (3 créditos ECTS), Relaciones Externas de la UE (3 créditos ECTS), El Marco Institucional y de Protección Judicial de la UE (6 créditos ECTS), y Derecho Económico de la UE (3 créditos ECTS). Cada una de las opciones del módulo 2 están compuestas por 3 asignaturas, 2 de ellas de 3 créditos ECTS y 1 asignatura de 6 créditos ECTS, haciendo un total de 12 créditos ECTS. Como se aprecia, el contenido tiene un marcado carácter internacional y europeo y el TFM es la asignatura con mayor carga de créditos ECTS del programa.

⁴²El plan curricular del programa LLM in International and European Law de la Brussels School of Governance en la Vrije Universiteit Brussel puede visualizarse en el siguiente enlace: <https://tinyurl.com/4jvsrscu> (último acceso: 13 de Julio de 2022).

Respecto al perfil de estudiantes de este máster, se hace preciso indicar algunos datos como que tiene como prerrequisito haber obtenido licenciatura o Grado de Derecho o similar en el país de origen y que el grupo suele estar compuesto por alumnos de múltiples nacionalidades, en su mayoría proveniente de países Estados Miembros de la UE, pero también de otros como China, Turquía o países africanos. El número fluctúa según el año, aunque suelen ser grupos de entre 20-40 estudiantes de postgrado. Generalmente todos los estudiantes tienen conocimientos previos de Derecho Internacional, tanto privado como público, pero es diferente en el caso del Derecho de la UE. Como hemos indicado, algunos de los estudiantes son provenientes de países Estados Miembros de la UE y suelen tener conocimiento previo de Derecho de la UE, aunque los estudiantes provenientes de otros países no suelen estar familiarizados con el Derecho de la UE.

Entre las asignaturas del máster no se incluye de manera específica clases sobre investigación y escritura legal orientada a la producción de un trabajo científico monográfico como es un TFM. Además, los alumnos, al haber adquirido su formación en países con diferentes sistemas de educación pueden presentar diferentes desarrollos de las habilidades y competencias necesarias para completar el TFM. Con el fin de dotar a los alumnos de las herramientas necesarias esenciales para comenzar su TFM, se diseñó el curso que se ha expuesto en la sección 2 de este trabajo. En su diseño se pretendía que contemplara los elementos esenciales para comenzar la investigación y escritura del TFM y que se impartiera de la forma más breve posible. El objetivo marcado era centrarse en el desarrollo de las habilidades y competencias generales que todos los alumnos deben adquirir, independientemente del tema específico que decidiera cada alumno desarrollar, y teniendo en cuenta que una vez asignado el supervisor del TFM, el supervisor de cada alumno debe seguir velando porque el alumno siga desarrollando las habilidades y competencias asociadas al programa. Teniendo en cuenta que el TFM requiere mucha dedicación por parte del alumnado, se pretendía que el curso no ocupara mucha carga lectiva. De esta forma el curso queda reducido a 7 lecciones de 2-3 horas cada una. Por tanto, es un curso de

carácter introductorio susceptible de ser complementado por cursos avanzados.

Una vez contextualizado el máster podemos pasar a los resultados preliminares de su puesta en práctica. Es importante hacer hincapié en que no pueden sacarse conclusiones definitivas sobre la puesta en práctica del curso si sólo nos fijamos en criterios objetivos como la nota o el nivel de plagio de los TFM porque existen muchas otras variables de las que depende el desarrollo del TFM como son las características propias de cada alumno, la dificultad del tema elegido en el TFM de cada alumno o la forma en que sea supervisado el alumno por cada tutor, por nombrar algunos de los factores. Dicho esto, se ha detectado un aumento leve de notas en las dos últimas ediciones con respecto a anteriores ediciones del máster. Por otro lado, en años anteriores se habían encontrado al pasar el revisor de plagio Turnitin muy pocos casos con niveles relativamente cercanos a plagio y actualmente los niveles de plagio son casi nulos. No obstante, como se avanzaba, hay muchas más variables que pueden incidir en estos criterios. A ello hay que sumarle los efectos de la pandemia del COVID-19, que por ejemplo ha limitado el acceso de los alumnos a ciertos recursos en bibliotecas y han tenido que intensificar el uso de recursos online para poder realizar sus trabajos. Además, otro factor importante es que el curso se ha introducido hace relativamente poco tiempo y habrán de evaluarse los resultados en periodos más prolongados para sacar conclusiones más definitivas.

Dicho lo anterior, otro dato relevante que tener en cuenta es la acogida y valoración del alumnado de este curso, que ya avanzamos que ha sido en general muy positiva. Algunas de las opiniones generales de los alumnos cuando se les ha cuestionado sobre la valoración del curso ha sido señalar lo siguiente:

- Que, aunque supone un esfuerzo tener más horas lectivas, el curso les ha facilitado las fases iniciales del TFM así como que les ha servido de ayuda para enfocar mejor el trabajo dadas las carencias que algunos alumnos tenían en las habilidades de investigación y escritura legal.

- Que el curso ayuda a clarificar los criterios por los que los TFM son evaluados y en los que, por tanto, tienen que enfocarse para desarrollar el trabajo.
- Que les ha sido de gran ayuda para estructurar el trabajo y poder organizar coherentemente las ideas que se quieren presentar al lector.
- Ha habido opinión generalizada de que los 2 ejercicios propuestos son a la vez suficientemente simples a la vez que útiles para poder comenzar y estructurar la investigación además de para poder comenzar a delimitar la pregunta de investigación.
- Se agradece la cantidad de ejemplos propuestos para poder entender lo que se trataba de explicar, así como la bibliografía utilizada.
- Algunos alumnos han propuesto incluso que en ediciones posteriores del curso se aumente el número de clases y la profundidad de los temas tratados justificando que el relativo poco tiempo invertido en el curso ha hecho que sepan identificar en cada momento qué hacer en las diferentes etapas de la investigación evitando tener que invertir (o “perder” como también se ha señalado) tiempo en actividades cómo aprender a estructurar el texto o tener que aprender por sí mismos a referenciar o incluso aprender a plantear la estructura del resumen o las conclusiones del TFM.
- Conectado a lo anterior, también ha habido críticas respecto a la corta duración del curso y la falta de profundidad de algunos temas. No obstante, se les ha explicado el objetivo y naturaleza del curso. Es decir, que se trata de un curso introductorio diseñado para facilitar los comienzos de la investigación y escritura legal, y no para profundizar en aspectos como los metodológicos, pues para ello están cursos como los propios de doctorado, entre otros. Dicho esto, cuando se ha demandado mayores explicaciones, se han intentado proporcionar.

Retomando el objetivo de esta sección, los resultados preliminares de la implementación del curso no son conclusivos respecto a parámetros objetivos asociados al rendimiento y la calidad de los TFM como son el incremento de nota del TFM o el descenso de nivel de plagio, aunque se hayan mejorado levemente estos parámetros. También es importante indicar que la calidad de los TFM antes de la implementación del curso ya era muy buena y que los niveles de plagio eran bajos, por lo que el margen de mejora no era muy amplio. No obstante, ha habido una acogida excelente del alumnado basada en la valoración trasladada al profesor. En base a ello puede extraerse la conclusión de que la puesta en práctica del curso ha facilitado la adquisición de competencias y habilidades del alumnado para completar de forma satisfactoria el TFM de este Máster de Derecho Internacional y Europeo.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha propuesto un curso breve a la vez que adaptable a las necesidades de los alumnos para desarrollar un TFM en Derecho Internacional y Europeo, con la idea de dotarles de las competencias y habilidades básicas esenciales asociadas a la investigación y escritura legal para que puedan desarrollar el TFM satisfactoriamente. Su planteamiento se justifica principalmente por las carencias iniciales que suele presentar el alumnado propio de este máster para enfrentar el TFM. De acuerdo con el objetivo y las necesidades de los estudiantes este curso introductorio se organiza en 6 módulos y 7 lecciones que se centran en explicar los aspectos básicos de un proyecto de investigación, el diseño de investigación, la referenciación y el plagio, el análisis y la metodología legal, el uso de recursos bibliográficos, así como las habilidades de presentación.

En el trabajo también se comparten y discuten algunos de los resultados preliminares de su puesta en práctica en el LLM in International and European Law de la Brussels School of Governance de la Vrije Universiteit Brussel. En este contexto, se ha argumentado que los resultados preliminares no son concluyentes respecto a criterios objetivos como la mejora de la nota o el descenso de nivel de plagio, aunque hayan

sensiblemente mejorado estos parámetros. Sin embargo, se considera de manera muy positiva la excelente acogida que ha tenido por parte del alumnado, que ha manifestado su interés en el mismo por diferentes razones además de reconocer su utilidad para iniciarse en la investigación y escritura legal del TFM y adquirir competencias básicas que le permitan desarrollarlo y completarlo satisfactoriamente.

Además, de esta experiencia puede sacarse la conclusión de que es un punto de partida prometedor para seguir desarrollando este curso en siguientes ediciones, así como para incluso poder incorporarlo en otros Másteres de Derecho Internacional y/o Europeo En otros sistemas como pudiera ser el español.

6. AGRADECIMIENTOS

Para el desarrollo de este trabajo se ha recibido financiación del programa de investigación de la Unión Europea Horizonte 2020 en el marco del acuerdo de subvención Marie Skłodowska-Curie nº 892077.

El trabajo se enmarca dentro del grupo de investigación “Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales” (SEJ-399).

7. REFERENCIAS

Chynoweth, P. (2008). ‘Legal Research’ in Andrew Knight and Les Ruddock (Eds.) *Advanced research methods in the built environment* (Wiley Blackwell), p. 28-38.

Cryer, R. and others, (2011). *Research Methodologies in EU and International Law* (Hart).

del Pozo Andrés, M. del M. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (19), 55–73.

Memoria del Grado en Derecho de la Universidad de Jaén. Disponible en: <https://tinyurl.com/yd3acmkk> (último acceso: 14 de julio de 2022).

Memoria verificada del Máster en Derecho Internacional de la Universidad Complutense de Madrid. Referencia: 14986351. Disponible en: <https://tinyurl.com/3pbywxvz> (último acceso: 14 de julio de 2022).

Plan curricular del programa LLM in International and European Law de la Brussels School of Governance en la Vrije Universiteit Brussel.
Disponibile en: <https://tinyurl.com/4jsvsreu> (último acceso: 13 de Julio de 2022).

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, n. 233, de 29/09/2021.

Weston, A. (2017). *A Rulebook for Arguments* (5th Ed., Hackett Publishing Company).

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO Y LAS RELACIONES INTERNACIONALES A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA: APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

ADRIANA FILLOL MAZO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El modelo metodológico que habitualmente se desarrolla en el aula es el que se basa primero en la teoría y posteriormente en su aplicación práctica. Con esta premisa he requerido reinvertir el procedimiento de enseñanza para dar un salto cualitativo en aras de intentar crear un entorno que sea proclive más proclive al aprendizaje crítico natural de los alumnos (Bain, 2005)⁴³. En este sentido, hay que tener en cuenta que el aprendizaje no llega con la memorización de hechos aislados, sino con la capacidad de razonamiento e implicación de los estudiantes a través de un problema, o una situación de contexto, o un desafío que se les plantea y que activa la mente y el interés de los alumnos.

En este sentido, hay que tener en cuenta que al entrar en el aula normalmente empleamos pautas, rutinas y acciones que pueden no responder a decisiones pensadas o fundamentadas sino a hábitos que asumimos, por

⁴³ Según Bain, el éxito de la docencia se asienta en la creación de "entornos para el aprendizaje crítico natural". En estos entornos, el alumno aprende porque se involucra en la tarea de descifrar problemas que atraen su atención. Esto es, los estudiantes se sumergen en un marco que los desafía intelectualmente pero que les ofrece apoyo e instrucciones para guiar su proceso de aprendizaje. Las vías para crear estos entornos pueden ser diversas: simulaciones, estudios de caso, preguntas de atrayente resolución, problemas, fotografías, trabajos de campo, clases magistrales, etc. Véase: Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia. 114-117.

imitación, de forma poco consciente. Esta situación hace que repitamos comportamientos cuya única justificación es la tradición, la imitación o la costumbre, sin pararnos a pensar si van a producir un mejor aprendizaje de la materia. Sin embargo, si se quiere avanzar en el desarrollo de la mejora docente, lo primero que tendríamos que hacer es reconocer y analizar esas rutinas o acciones en el aula, para poder así comprender la lógica que guía nuestra práctica docente y decidir si las conservamos por convicción o las modificamos por otras más adecuadas (De Alba, Porlán, 2020).

2. OBJETIVOS

Atendiendo a ello, para ir más allá del modelo metodológico tradicional, he aplicado en el aula un modelo que se ha basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes sobre un tema del programa docente: la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales.

Con este modelo se ha pretendido que en el aula no haya posiciones jerárquicas que puedan dar lugar a la sumisión intelectual (“el que sabe y el que no sabe”), reinvertiendo para ello la secuencia de explicación de este tema al implementar un modelo en el que las ideas y resoluciones de los alumnos sean tenidas en consideración para abrir un debate y una “negociación crítica” entre todos a los efectos de resolver un problema inicial planteado: ¿Se lleva a cabo un control del uso de la fuerza armada en la comunidad internacional para la solución de los conflictos entre Estados?

En este sentido, los objetivos que se pretenden con el trabajo son:

- Mostrar la aplicación en el aula de un ciclo de mejora docente⁴⁴(Delord, Hamed, Porlán y De Alba, 2020), con una

⁴⁴Los ciclos de mejora docente pueden ser definidos como un tipo de estrategia docente, que se puede aplicar a temas concretos o a la asignatura completa, que trata de conseguir un aprendizaje activo de los estudiantes a través de la formulación de problemas clave o retos de investigación. En este marco, el papel del docente se centraría en guiar y acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje pero no asumiendo un rol protagonista en la transmisión unilateral de los contenidos de la materia sino dejando a los alumnos margen de capacidad para que indaguen y aprendan incluso “fuera del aula”. Véase: Delord, G., Hamed, S.,

duración de cinco horas, sobre uno de los temas del programa docente, en concreto del tema sobre la prohibición del uso de la fuerza armada en las relaciones internacionales. Este ciclo se ha implementado para alumnos de segundo curso del grado en derecho (grupo de 40 alumnos, con conocimientos previos sobre derecho internacional público, puesto que este tema docente se inserta en el segundo cuatrimestre de la asignatura anual).

- Explicar el desarrollo de un modelo metodológico alternativo basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes, en aras de revertir el procedimiento de enseñanza para crear un entorno en el aula que haga más proclive la capacidad de razonamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, mezclando para ello contenidos teóricos y prácticos a la misma vez.

3. METODOLOGÍA

Según lo indicado anteriormente, el ciclo de mejora docente aplicado se ha basado en un modelo metodológico que promueve el llamado aprendizaje crítico natural de los alumnos⁴⁵ Este modelo metodológico también ha recibido la denominación de “aprendizaje basado en la resolución de problemas”.

Dicho modelo se centra en la reelaboración de las ideas de los estudiantes, en el sentido de que se van a tener en consideración en el aula las ideas y resoluciones previas de los alumnos para abrir un debate o negociación crítica entre los alumnos y el profesor con el objetivo de poder resolver un problema inicial planteado relativo al tema docente que queremos enseñar. Con todo ello se ha pretendido ir más allá del modelo metodológico habitual, que se centra en explicar primero la teoría y

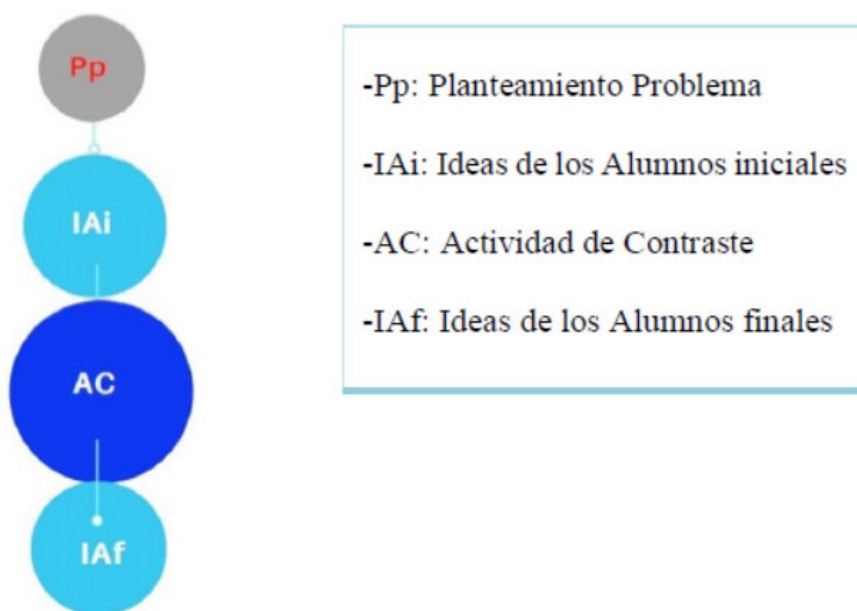
Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En De Alba y R. Porlán (Coord.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*: Madrid: Morata. 127-162.

⁴⁵Este concepto introduce la idea de que el docente sea capaz de reinventarse para crear un entorno “desafiante” a través del cual la mente, el pensamiento y la capacidad crítica de los estudiantes se pongan a funcionar.

posteriormente su aplicación práctica y en el que el profesor asume el papel protagonista en la transmisión directa de los contenidos.

Atendiendo a lo anterior, el modelo metodológico que implementé responde al siguiente esquema:

FIGURA 1. Modelo metodológico aplicado



Fuente: Elaboración propia

Las fases del modelo metodológico aplicado se corresponden con la siguiente explicación:

- Pp: Planteamiento de un problema de interés o reto intelectual que motiva a los estudiantes a indagar y a buscar respuestas para dar solución a ese problema inicial planteado (el cual se torna como la pregunta clave que enuncia el contenido del tema que queremos enseñar).
- IAi: Ideas de los Alumnos iniciales. Con ello nos referimos a la expresión, por parte de los alumnos, de sus ideas iniciales respecto del problema inicial planteado o de las cuestiones

clave que se van a enseñar en el aula en relación al tema del programa docente⁴⁶.

- AC: Actividad de Contraste. La actividad de contraste sirve para poner en cuestión o conflicto las ideas de los estudiantes, esto es, en este tipo de actividades el docente aporta información o explicaciones clarificadoras para guiar a los estudiantes a reflexionar y a mejorar las ideas iniciales de estos a través, por ejemplo, del debate, del trabajo en equipo⁴⁷, de la negociación crítica entre todos, etc. En este sentido, el aporte de la información del docente se hace al hilo de las intervenciones de

⁴⁶Resulta importante conocer las ideas iniciales de los alumnos, en el marco de su proceso de aprendizaje, ya que nuestros estudiantes suelen tener modelos mentales que interactúan con los contenidos que les queremos enseñar. Analizar *a priori* esos modelos mentales, por ejemplo mediante un formulario o cuestionario inicial, es útil para conocer los cambios que se dan en ellos, durante y después de las clases, evaluar lo que realmente han aprendido y saber dónde están sus mayores dificultades de aprendizaje. En este sentido, el cuestionario inicial es un posible instrumento a utilizar que, si bien no es perfecto, resulta útil a la hora de recoger muestras de todos los estudiantes y llevar a cabo un análisis sistemático de las respuestas. Para elaborar el cuestionario inicial se debe tener en cuenta el problema clave que hemos planteado en el tema. Esto nos ayudará a seleccionar las preguntas iniciales en el cuestionario, que, a su vez, guiarán la secuencia de actividades para que exista coherencia metodológica entre el problema clave, el cuestionario inicial y las actividades a desarrollar en el aula. Véase: Fillol Mazo, A. y Soriano García, P. (2021). Aprendiendo derecho del mar desde una experiencia de renovación metodológica en el aula. En Gutiérrez Castillo, V.L. (Coord). *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia*. Madrid: Dykinson. 283-303.

⁴⁷ Según Finkel, si un profesor tiene éxito convirtiendo su clase en una comunidad intelectual genuina, si la energía que impulsa el curso fluye de la auténtica necesidad de los estudiantes de investigar la pregunta que mantienen en común, entonces el aprendizaje que resulta puede llegar muy adentro de los estudiantes. Para fundamentar esto, el profesor Finkel, explica que escribir problemas directos (“enigmas”) y organizar a los estudiantes para trabajar en grupos (en aras de resolver esos problemas), es una forma de dar clase con la boca cerrada. Ese problema debe estar redactado de forma tal que haga surgir la necesidad de saber la respuesta a los estudiantes. En este sentido, es una pieza clave de la organización de dicha indagación la creación de grupos de trabajo, pues esto hace que los estudiantes den voz a sus ideas, “ya que a menudo no sabemos lo que pensamos hasta que no escuchamos lo que decimos”. En consecuencia, las ideas de los estudiantes en los grupos de trabajo interactúan como “reactivos químicos” y no “como canicas que chocan”. Esto puede conducir a la creación de algo nuevo, al desarrollo de nuevas ideas que, quizás, ningún miembro del grupo de trabajo podría haber tenido en solitario. Véase: Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia. 167-170.

los estudiantes, de manera que se forme un debate constructivo entre todos los presentes en el aula (Finkel, 2008).

- IAF: Ideas de los Alumnos finales. En esta última fase del modelo metodológico lo que se pretende es poder evaluar, por parte del docente, si el proceso de aprendizaje (tras haber desarrollado las actividades de contraste) ha sido fructífero o no. Por ejemplo para poder evaluar si ha habido un proceso de evolución del conocimiento en positivo se puede volver a pasar el cuestionario inicial que se emplea en la fase IAi y comprobar si las respuestas son más construidas o elaboradas por parte de los estudiantes; también se puede realizar una prueba tipo test de conocimientos finales, siendo diversos los medios que se pueden emplear para conocer esas ideas finales de los alumnos a los efectos de lo explicado anteriormente.

4. RESULTADOS

El modelo metodológico explicado anteriormente es el que ha marcado la secuencia de actividades que se ha desarrollado en el aula, de manera que exista coherencia entre el modelo y las actividades finamente aplicadas en las sesiones. Para ello se organizaron y detallaron una serie de actividades en un cronograma llamado secuencia de actividades en el aula (preparado con anterioridad a la aplicación de dichas actividades docentes).

Primera Sesión: duración 60 minutos.

1) Planteamiento del problema (Pp)

La clase comienza introduciendo una pregunta/problema clave que vamos a analizar en el tema docente objeto del ciclo: ¿Se lleva a cabo un control del uso de la fuerza armada en la comunidad internacional para la solución de los conflictos? A continuación se explica cómo se van a organizar las siguientes sesiones para responder a esta pregunta clave y se ofrecen instrucciones sobre qué material los alumnos deben preparar

(leer y consultar en casa) y dónde pueden localizar la información facilitada para guiar su proceso de aprendizaje⁴⁸.

2) Ideas de los Alumnos iniciales (IAi)

A continuación de la presentación del problema y de la introducción de las cuestiones del tema 18, se les pasa presencialmente a los alumnos de clase un cuestionario inicial de preguntas relacionadas con el tema 18 (que se corresponden con los contenidos importantes del tema) con el objetivo de despertar el modo de “reflexión” de los alumnos y también para valorar si tienen ideas previas sobre el tema. Se ofrecen instrucciones sobre cómo deben entregar el cuestionario inicial, recalcando que no se trata de un examen.

Estas fueron las preguntas del cuestionario inicial:

“El artículo 2.4 de la Carta de Naciones Unidas establece que: Los Miembros de la Organización, en sus relaciones internacionales, se abstendrán de recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza contra la integridad territorial o la independencia política de cualquier Estado, o en cualquier otra forma incompatible con los Propósitos de las Naciones Unidas.

1. ¿Se lleva a cabo un control del uso de la fuerza armada en la comunidad internacional para la solución de los conflictos?
2. ¿Puede establecer qué significa o supone la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales? ¿El artículo

⁴⁸ En este sentido el docente debe guiar al alumnado para ayudarles en su aprendizaje “fuera del aula” y atendiendo a ello debe facilitar materiales didácticos (esquemas, diapositivas, mapas de contenidos, etc.) mediante los cuales los alumnos dispongan de mayores herramientas didácticas para resolver el problema inicial planteado. Por ejemplo, los llamados mapas de contenidos hacen visible y evidentes las relaciones fundamentales entre los diferentes tipos de contenidos y la interacción que presentan unos con otros dentro de un tema. Además permite dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Qué contenidos de aprendizaje quiero que consigan alcanzar la mayoría de mis alumnos al final de la aplicación del ciclo de mejora docente? Véase: Fillol Mazo, A. (2022). El aprendizaje del arreglo pacífico de controversias y el control del uso de la fuerza en Derecho Internacional a través de un modelo metodológico basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes. En Porlan, R., Navarro Medina, E., Villarejo Ramos, A.F. (Coord.). *Ciclos de mejora en el aula. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla. 733.

2.4 de la Carta de Naciones Unidas es sólo una norma contenida en un tratado internacional (norma convencional) o tiene un alcance/jerarquía superior?

El artículo 51 de la Carta de Naciones Unidas establece lo siguiente: “Ninguna disposición de esta Carta menoscabará el derecho inmanente de legítima defensa, individual o colectiva, en caso de ataque armado contra un Miembro de las Naciones Unidas, hasta tanto que el Consejo de Seguridad haya tomado las medidas necesarias para mantener la paz y la seguridad internacionales. Las medidas tomadas por los Miembros en ejercicio del derecho de legítima defensa serán comunicadas inmediatamente al Consejo de Seguridad, y no afectarán en manera alguna la autoridad y responsabilidad del Consejo conforme a la presente Carta para ejercer en cualquier momento la acción que estime necesaria con el fin de mantener o restablecer la paz y la seguridad internacionales”.

3. ¿Podría decir que significa la legítima defensa? ¿Qué tendría que suceder para que los Estados puedan responder mediante legítima defensa? ¿Cuáles son los límites que deben cumplirse para poder hacer uso de este recurso?

4. Si un Estado incumple el derecho internacional y esto supone una amenaza a la paz y seguridad internacionales, ¿piensa usted que el Consejo de Seguridad puede adoptar sanciones contra ese Estado? ¿Qué tipo de sanciones? ¿Podría incluso autorizar el empleo de la fuerza armada contra ese Estado? ¿Podría explicar brevemente en qué consiste el sistema de seguridad colectiva de Naciones Unidas?”

Segunda y tercera Sesión: duración 120 minutos.

3) Actividades de Contraste (AC)

La clase comienza con la organización de 4 grupos de trabajo compuestos por 10 alumnos cada grupo (el objetivo de formar los grupos es para que los alumnos trabajen colectivamente la resolución de las preguntas del cuestionario inicial que se facilitó en la primera sesión). En total se formaron 4 grupos de trabajo. También, en esta sesión, se les devuelve

a los alumnos los cuestionarios iniciales contestados en la primera sesión. De modo que lo que se pretende es que los alumnos contrasten sus ideas iniciales ofrecidas en el cuestionario (por eso se les devuelve el cuestionario), con las ideas de otros compañeros en el grupo y con las informaciones que han tenido que leer como trabajo a realizar fuera del aula (de esto se le informó en la anterior sesión). La organización de las actividades fue la siguiente: El grupo 1 y 2 trabajó en la primera y segunda cuestión del cuestionario; El grupo 3 trabajó en la tercera cuestión; El grupo 4 trabajó sobre la tercera cuestión. Durante el desarrollo de esta actividad de contraste se analizaron y trabajaron los siguientes contenidos del tema 18 (formulados en forma de preguntas en el cuestionario inicial): -Regulación de la prohibición del uso de la fuerza; Valor e importancia de limitar el recurso a la fuerza armada entre los Estados para garantizar paz y seguridad internacionales; -Naturaleza y alcance de la prohibición; -Excepciones a la prohibición del uso de la fuerza.

En esta segunda sesión, al final del trabajo en grupo, el representante de cada grupo exponía las principales conclusiones y las respuestas a las preguntas que tenían que analizar. En este sentido, el papel del docente se centró en pasar por la mesa de trabajo de cada grupo para reconducir el debate, aclarar dudas, aportar información complementaria, etc., con el objetivo de enriquecer las ideas de los alumnos pero dejando el papel protagonista a los estudiantes en esta actividad de contraste.

La posterior actividad de contraste que se desarrolla en la tercera sesión, consistió en lo siguiente: en esta sesión cada alumno, de forma individual, había preparado las respuestas al caso práctico sobre el Ataque a Pearl Harbor (relacionado con el uso de la fuerza armada). Durante la clase la profesora preguntaba a los alumnos quién quería salir voluntario para exponer las respuestas, de forma que se desarrollase un debate entre la intervención de los voluntarios, la profesora y otros alumnos que desearan intervenir al hilo de las intervenciones previas de sus compañeros, para aportar o completar la información con nuevas ideas. La profesora tomó nota de las intervenciones (para motivar la participación de los alumnos), pues esta actividad contabilizaba como parte de la evaluación de la nota de prácticas de la asignatura. Esta actividad sirvió para

profundizar y tratar dos aspectos clave del tema 18: la legítima defensa (requisitos-límites) y las medidas de uso de fuerza que puede autorizar el Consejo de Seguridad en el marco del Capítulo VII de la Carta de Naciones Unidas. Además se aprendió a buscar en la página web del Consejo las medidas coercitivas que ha ido adoptando a lo largo de la historia de acuerdo al capítulo VII de la Carta:<https://www.un.org/securitycouncil/es/content/repertoire/actions>.

El caso práctico objeto de análisis de la tercera sesión fue el siguiente:

“El 7 de diciembre de 1941, la Marina Real Japonesa lanzó un ataque a PEARL HARBOR (base militar estadounidense donde estaba ubicada su flota en el pacífico en la isla OAHU del archipiélago de HAWAI). El ataque produjo el fallecimiento de 2.403 militares y 68 civiles estadounidenses. Además, fueron hechos prisioneros de guerra 210 soldados estadounidenses.

Como represalia por el ataque japonés, Estados Unidos lanza dos "bombas atómicas" en las ciudades japonesas de Hiroshima (6 de agosto de 1945) y de Nagasaki (9 de agosto de 1945). Se calcula que en los primeros instantes la bomba mató en Hiroshima a más de 120.000 personas, de una población de 450.000 habitantes, causando además 70.000 heridos y destruyendo la ciudad casi en su totalidad. Y en Nagasaki el número de víctimas mortales causadas directamente por la explosión se estimó en 50.000 personas y 30.000 heridos de una población de 195.000 habitantes. A estas víctimas (civiles), tanto en Hiroshima como en Nagasaki hay que sumar las causadas por los efectos de la radiación nuclear (fallecimientos y malformaciones durante largos años).

Cuestiones a Responder (Deben razonar sus respuestas y citar las disposiciones pertinentes). Textos normativos que tienen que utilizar: Carta de Naciones Unidas

(https://www.oas.org/36ag/espanol/doc_referencia/carta_nu.pdf); Estatuto de la Corte Penal Internacional ([https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute\(s\).pdf](https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf))

1. Si el ataque japonés hubieran ocurrido en la actualidad
 - a. ¿El Consejo de Seguridad podría haber aplicado el Capítulo VII de la Carta de las Naciones Unidas?
 - b. ¿Podría haber intervenido la OTAN?
2. Las bombas atómicas lanzadas por Estados Unidos ¿se puede considerar como un supuesto de legítima defensa?
3. Si el lanzamiento de las "bombas atómicas" hubiera ocurrido en la actualidad:
 - a. ¿Podrían ser juzgados los responsables por la Corte Penal Internacional?"

Cuarta Sesión: 60 minutos

4) Actividad de Contraste (AC)

En esta sesión cada alumno, de forma individual, había leído y reflexionado sobre una noticia proporcionada por la profesora. Durante la clase la profesora pregunta a los alumnos quién quería salir de voluntario para exponer las respuestas, de forma que se desarrollase un debate entre la intervención de los voluntarios, la profesora y otros alumnos que interviniesen al hilo de las intervenciones previas de sus compañeros, para aportar o completar la información con nuevas ideas. El titular de la noticia hacía eco de la invasión armada de Rusia en Ucrania. Se pedía a los alumnos analizar los hechos ilícitos atribuibles a Rusia y extraer las consecuencias jurídicas, en relación con el incumplimiento del derecho internacional, sobre la agresión. Para ello se facilitó a los alumnos previamente la Declaración de los miembros de la AEPDIRI sobre la agresión: <https://www.aepdiri.org/index.php/declaracion-ucrania>

Quinta Sesión: 60 minutos

5) Ideas de los Alumnos finales (IAf)

En esta sesión lo que se pretendió fue conocer si el proceso de aprendizaje, tras las actividades de contraste, había sido fructífero. Para ello se dijo a los alumnos que volviesen a contestar las preguntas del

cuestionario inicial (facilitado en la primera sesión). Disponían de 30 minutos para contestar de forma individual las preguntas del cuestionario. Asimismo, para que los alumnos pudiesen apreciar el tipo de preguntas que se les formularía en el examen final (que es tipo test), se proyectó en clase un modelo de 12 preguntas tipo test sobre el tema 18 para ir resolviéndolas entre todos, abriendo un debate dirigido por la profesora sobre cuál (y por qué) era la respuesta correcta a cada pregunta tipo test.

Algunos ejemplos de las preguntas de tipo test fueron:

“1. *La legítima defensa:*

- a. Está regulada en la Carta de Naciones Unidas (art. 51), aunque sólo la individual, no la colectiva.
- b. Es un derecho inmanente de los Estados que han sido objeto de una agresión (ataque armado) de repeler la misma.
- c. Constituye una excepción a la prohibición del uso de la fuerza.
- d. Las respuestas b) y c) son correctas.

2. *Los requisitos de la Legítima defensa son, entre otros:*

- a. Provisionalidad, subsidiariedad, complementariedad, no discriminación y deber de información.
- b. Inmediatez, necesidad, proporcionalidad, provisionalidad y deber de informar al Consejo de Seguridad.
- c. Complementariedad, necesidad y urgencia.
- d. Subsidiariedad, complementariedad, necesidad, urgencia y no discriminación.

3. *¿Qué tipo de “sanciones” que no impliquen el uso de la fuerza, pueden ser adoptadas por el Consejo de Seguridad de conformidad con el Capítulo VII de la Carta de la ONU?*

- a. Ninguna, ya que por definición, la aplicación del Capítulo VII de la Carta implica medidas de uso de la fuerza.
- b. Pueden ser de diversa naturaleza (art. 41 de la Carta) aunque hasta el presente no se ha recurrido a ellas.
- c. Entre otras, embargos, interrupción del tráfico aéreo, marítimo, terrestre, ruptura de relaciones diplomáticas.
- d. Las que sean propuestas por los miembros permanentes sin ser necesario contar con los nueve votos afirmativos de los miembros no permanentes del Consejo de Seguridad.

4. *La Naturaleza del principio de prohibición del Uso o amenaza al uso de la fuerza es de:*

- a. Tratado Internacional.
- b. Norma contenida en un Tratado Internacional pero que tiene la consideración (esa prohibición) de obligación erga omnes que deriva de una norma imperativa.
- c. SoftLaw
- d. Norma convencional que sólo obliga a los Estados parte de la Organización de Naciones Unidas”.

5. DISCUSIÓN

A modo de evaluación del ciclo de mejora docente implementado, destacaremos aquellos aspectos que funcionaron mejor y otros que deberían mejorarse para el futuro atendiendo a la experiencia personal.

En cuanto a los aspectos del ciclo que funcionaron mejor, destaco que despertaron el interés de los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, las preguntas concretas y los problemas reales con la facilitación de materiales didácticos aclaratorios de esas preguntas. Por tanto es aconsejable seleccionar problemas que enganchen a los alumnos (pensamiento concreto) para aprender los contenidos prioritarios (pensamiento en

abstracto) del tema. En este sentido, el caso de Pearl Harbor tuvo amplia participación por parte de los alumnos, así como las intervenciones en el análisis de la noticia sobre la guerra en Ucrania. Está claro que el proponer casos llamativos o que ellos saben que ocurrieron en la realidad, despierta más el interés de los alumnos. Por su parte, la pregunta que mejor se trabajó en el aula, del cuestionario inicial, fue la pregunta 3 (*¿Podría decir que significa la legítima defensa? ¿Qué tendría que suceder para que los Estados puedan responder mediante legítima defensa? ¿Cuáles son los límites que deben cumplirse para poder hacer uso de este recurso?*), pienso que es porque es la más concreta y con el caso práctico que tenían que preparar posteriormente vieron el ejemplo claro. Las preguntas más amplias o abstractas ofrecen mayores problemas para ofrecer respuestas más construidas. La pregunta 4 (*Si un Estado incumple el derecho internacional y esto supone una amenaza a la paz y seguridad internacionales, ¿piensa usted que el Consejo de Seguridad puede adoptar sanciones contra ese Estado? ¿Qué tipo de sanciones? ¿Podría incluso autorizar el empleo de la fuerza armada contra ese Estado? ¿Podría explicar brevemente en qué consiste el sistema de seguridad colectiva de Naciones Unidas?*) ofreció problemas en tanto que los alumnos respondían conforme a los materiales subidos en la plataforma, pero creo que no se entendió del todo bien cómo funciona el sistema de seguridad colectiva de Naciones Unidas, ya que en la resolución de esta pregunta tuve que intervenir, como docente, de una forma más unilateral explicando el contenido.

Otro aspecto que funcionó bien fue el buscar compromisos con los alumnos, en el sentido de que ellos se motivan cuando el trabajo les va a servir para la calificación de evaluación continua. Otra cuestión a resaltar fue la utilidad de los esquemas de la pizarra para apuntar las respuestas de los alumnos y las correcciones o ampliaciones que íbamos dando, entre todos, a esas respuestas iniciales. Esto luego se apreció en el repaso que hicimos a las preguntas tipo test, puesto que sabían contestarlas porque habían comprendido y no sólo memorizado.

En cuanto a los aspectos que deberían mejorarse para el futuro, hay que destacar que podría ser de utilidad el detallar por escrito la ruta de trabajo de las sesiones, con indicación de lo que se va a trabajar en clase y

de lo que se va a pedir después para evaluar a los alumnos. Los alumnos tienen que ver por escrito qué tienen que hacer en cada momento y esto tendría que haberlo redactado y subido a la plataforma. Por tanto, no sólo debe quedar claro dónde y cómo consultar el material didáctico sino también saber al detalle qué se va a hacer en cada sesión. También se puede incluir en el futuro una especie de portafolio para cada tema en el que los alumnos incluyan una memoria de las actividades que se han hecho tras finalizar cada unidad (prácticas, resumen de vídeos, anotaciones de clase, conclusiones del trabajo en equipo, fotos de la pizarra, etc.). Esto debe venir detallado en la ruta de trabajo que se exponga al principio de cada tema y requiere bastante organización y precisión por parte del docente (y sobre todo tiempo para idear las actividades, crear material didáctico, organizar las clases, etc.).

6. CONCLUSIONES

Tras la aplicación y experiencia personal del ciclo de mejora docente quiero resaltar, a modo de conclusiones, las siguientes cuestiones:

- Es una herramienta fundamental para captar y no perder la atención de la clase al realizar una pregunta que motive al alumnado;
- Favorece la construcción de las sesiones y facilita la labor docente la presentación de los contenidos del tema como preguntas (pensamiento concreto introduce y facilita el pensamiento en abstracto);
- Es de gran utilidad conocer y trabajar sobre las ideas iniciales de los alumnos respecto a un problema o reto intelectual que se les plantea, para poder compararlas con las ideas finales alcanzadas;
- Es importante ayudar a los estudiantes a comprender, dado que el conocimiento no llega con la memorización de hechos aislados;

- Es provechoso, y aporta información relevante acerca de lo que sucede en el aula, el elaborar un diario de las sesiones, para analizar qué funciona y qué habría que modificar en torno a las actividades desarrolladas.

Los aspectos positivos que puedo extraer de la aplicación de este ciclo de mejora docente son los siguientes:

- En primer lugar, la alta implicación de los estudiantes, que se sintieron atraídos por resolver problemas reales o que llaman su interés.
- En segundo lugar, la utilidad de las actividades de contraste para favorecer el aprendizaje, en el sentido de que las mentes de los estudiantes se activan cuando el profesor es “menos invasivo” y su papel se centra en guiar, acompañar y organizar el proceso de aprendizaje, pero no asumiendo un rol transmisor directo principal (“del que sabe hacia los que no saben”), sino dejando a los alumnos a que indaguen y razonen por ellos mismos para después poner en conflicto las ideas de los alumnos y crear debate o aclaraciones complementarias a esas ideas.
- En tercer lugar, se apreció claramente (en la valoración de los formularios iniciales cuando se volvieron a pasar al final de las sesiones) que los alumnos habían tenido un proceso de evolución del conocimiento en positivo, dando unas respuestas más elaboradas y más construidas después de lo que habían aprendido en las actividades de contraste. Este tipo de actividades hace que los alumnos no olviden lo aprendido puesto que han razonado, indagado y se han implicado en su proceso de aprendizaje, exponiendo en público y reflexionando sobre problemas concretos.

7. REFERENCIAS

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- De Alba, N. y Porlán, R. (Coord.) (2020). *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*. Madrid: Morata.
- Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En De Alba y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*. Madrid: Morata.
- Fillol Mazo, A. (2022). El aprendizaje del arreglo pacífico de controversias y el control del uso de la fuerza en Derecho Internacional a través de un modelo metodológico basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes. En Porlan, R., Navarro Medina, E., Villarejo Ramos, A.F. (Coord.). *Ciclos de mejora en el aula. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Fillol Mazo, A. y Soriano García, P. (2021). Aprendiendo derecho del mar desde una experiencia de renovación metodológica en el aula. Gutiérrez Castillo, V.L. (Coord). *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia*. Madrid: Dykinson.
- Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Porlán, R. (Coord.). (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.

PRONTUARIO ONLINE DE CASOS PRÁCTICOS DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

ÁNGEL M^a BALLESTEROS BARROS
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Entre enseñanza y aprendizaje existe una relación asimétrica, como ha señalado la doctrina⁴⁹. El aprendizaje no debe ser considerado como un resultado de la enseñanza, sino como una “consecuencia directa de la actividad de estudiar”⁵⁰. El docente, a través de sus metodologías didácticas, debe apoyar el proceso constructivo del conocimiento⁵¹.

La situación de suspensión de la docencia presencial durante la pandemia causada por el COVID-19 ha provocado multitud de problemas en la continuidad de los métodos tradicionales de enseñanza en las universidades presenciales⁵². Esta coyuntura ha puesto de manifiesto la necesidad de potenciar la aplicación de las nuevas tecnologías a la docencia, lo cual implica la innovación de la metodología y de los recursos didácticos puestos a disposición del alumnado.

⁴⁹Marrero Acosta, J. (2013). Enseñar y aprender, el binomio asincrónico en la era digital. *Revista Curriculum*. 61-72, 63.

⁵⁰Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. M. Witrock (ed.). *La investigación de la enseñanza, 1. Enfoques, teorías y métodos*. 150-179, 157. Barcelona: Paidós.

⁵¹Santoveña Casal, S. M^a (2015). Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada.

⁵²Pérez Giménez, V. (2021). Docencia universitaria online. La elaboración de recursos ad-hoc para la enseñanza de estadística en tiempos de covid. Vico-Bosch, A., Vega Caro, L., y Buzón-García, O. (eds.). *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: Perspectivas metodológicas*. 1572-1590. Alba.

En el espacio de educación superior universitaria contemporánea, la importancia de la incorporación de las nuevas tecnologías (TICs) al proceso de enseñanza-aprendizaje académico (*e-learning*) está condicionada por su dimensión técnica, pero adquieren una especial relevancia la forma de presentar los contenidos y las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas utilizadas⁵³. Según la teoría del conectivismo desarrollada por Siemens, “la tecnología y el aprendizaje es el proceso de conectar, crecer y navegar de estas redes”⁵⁴. En un entorno virtual condicionado por la irrupción de las TICs, el proceso de enseñanza-aprendizaje es “la intersección entre la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente”⁵⁵.

En el ámbito del derecho internacional privado, el proceso de adaptación a la enseñanza virtual de la asignatura presenta retos que necesitan de innovación docente en las metodologías docentes y de evaluación⁵⁶.

La presente contribución analiza un proyecto de innovación docente que supone una propuesta metodológica de enseñanza basada en la aplicación de las nuevas tecnologías al aprendizaje académico combinando de manera adecuada la adquisición de conocimientos teóricos con su aplicación práctica y utilizando para ello la técnica del aprendizaje basado en problemas (ABP).

⁵³ Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 3 (1), 1-10.

⁵⁴ Siemens, G. y Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. 11. Canadá: University of Manitoba.

⁵⁵ Torras Virgili, E. (2015). Aproximación conceptual a la enseñanza y aprendizaje en línea. 52-71. Barcelona: FUOC.

⁵⁶ Cebrián Salvat, M. A. (2022). Mantener la atención en la docencia online. Aplicación del ciclo del aprendizaje acelerado al Derecho internacional privado. *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 14(1), 707-718. <https://doi.org/10.20318/cdt.2022.6708>.

2. OBJETIVOS

2.1. POTENCIAR LA APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS A LA DOCENCIA DE LA ASIGNATURA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

El presente proyecto de innovación docente está basado en la aplicación de las nuevas tecnologías al aprendizaje académico, combinando de manera adecuada el método sincrónico con el asincrónico. Entendemos que, si el método sincrónico es esencial a efectos de poder reemplazar llegado en el caso a la clase presencial, es en la metodología asincrónica donde cabe aportar un mayor número de innovaciones.

En concreto, se trata de la elaboración de un Prontuario online de casos prácticos en espacio web gestionado con WordPress sobre conflictos de leyes y de jurisdicción, y sobre cooperación judicial civil internacional, para aprender a solucionar los problemas derivados de los supuestos de Derecho internacional privado.

2.2. DINAMIZAR LA DOCENCIA DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS CON GRUPOS NUMEROSOS

Con el proyecto se pretende superar la dificultad de dinamizar la docencia de las actividades prácticas con grupos numerosos en las asignaturas Derecho internacional privado I (275 alumnos matriculados en el curso actual) y Derecho internacional privado II (300 alumnos matriculados) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz.

2.3. POTENCIAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Se pretende facilitar el aprendizaje autónomo por el alumno. Este proyecto de innovación permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la razonable adecuación de los recursos didácticos puestos a disposición del alumnado con una gestión autónoma del tiempo dedicado al aprendizaje de los contenidos de la asignatura. El acceso virtual a los contenidos y recursos digitales está disponible de manera ilimitada para el alumno. La interacción de los casos prácticos y la retroalimentación de las respuestas facilita el aprendizaje autónomo al alumno.

3. METODOLOGÍA

3.1. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El proyecto está basado en un Prontuario de casos interactivos elaborado con la plataforma *WordPress* que utiliza la metodología del *aprendizaje basado en problemas* (ABP)⁵⁷. Este método de innovación docente permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la razonable adecuación de los recursos didácticos puestos a disposición del alumnado con una gestión autónoma del tiempo dedicado al aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Se trata de adaptar los contenidos digitales en un entorno virtual para convertirse en herramientas de utilidad para el aprendizaje basado en la práctica⁵⁸.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una de una de las estrategias más eficaces para ayudar al alumnado a construir conocimientos y desarrollar un pensamiento creativo⁵⁹. De acuerdo con la psicología genética de Piaget (2013), se propone una inteligencia construida para resolver problemas de la práctica a través de los mecanismos de asimilación y acomodación⁶⁰.

En el campo de las ciencias jurídicas, resulta esencial que el ABP acerque al alumno a la solución práctica de los problemas o casos del mundo real⁶¹.

⁵⁷ Cruickshank, D. (1996). Problem-based learning in legal education in *Teaching Lawyers' Skills*, ed. J. Webb y C. Maughan. 187-240. London: Butterworths.

⁵⁸ Goodfellow, R. (2007). Learning technologies in the university: from 'tools for learning' to 'sites of practice'. *Challenging E-Learning in the University. A literacies perspective*. 29-49. New York: McGraw-Hill.

⁵⁹ Basilotta Gómez-Pablos, V., Martín del Pozo, M., y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) incorporando las TIC ventajas e inconvenientes desde la experiencia del profesorado en ejercicio. Roig Vila, R. (ed.). *Tecnología, innovación e investigación los procesos de enseñanza-aprendizaje*. 105-113. Octaedro.

⁶⁰ Piaget, J. (2013). *Child's Conception of the World*. New York: Routledge.

⁶¹ BurrIDGE, R. (2002). Learning law and legal expertise by experience. Ed. BurrIDGE, R., Hinett, K., Paliwala, A., y Varnava T. *Effective Learning & Teaching in Law*. 23-48. Londres: Kogan Page.

3.2. APRENDIZAJE COLABORATIVO (*BLENDEDLEARNING*)

Las nuevas tecnologías de información y comunicación asincrónica estimulan la interactividad, la innovación y el desarrollo asociativo de procesos cognitivos, para lo cual el docente debe diseñar un entorno de aprendizaje funcional y facilitar la cooperación del estudiante en el proceso de aprendizaje⁶². El aprendizaje colaborativo es un “proceso compartido, coordinado e interdependiente, en el cual los estudiantes trabajan juntos para conseguir un objetivo común en un entorno virtual”⁶³.

En la asignatura de derecho internacional privado, se hacía necesario mejorar los procesos de aprendizaje cooperativo o colaborativo como una técnica en creciente desarrollo pedagógico⁶⁴.

3.3. APRENDIZAJE ACTIVO

El método asincrónico, para su éxito académico, exige que el alumnado participe de manera efectiva en el proceso de aprendizaje activo⁶⁵. Los estudiantes deben aprender a reflexionar sobre el objeto de aprendizaje en sus tres dimensiones: reflexión descriptiva, comparativa y crítica⁶⁶. Sin embargo, lo que resulta ser una ventaja se puede convertir en una debilidad. Sin ese esfuerzo participativo, el método asincrónico no puede funcionar, pues para que cumpla su función de método docente virtual requiere de la colaboración del alumnado.

⁶²Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1) ,1-10.

⁶³Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (1), 10-31.

⁶⁴Ortega Giménez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo, mapas conceptuales y derecho internacional privado. Cobas Cobiella, M^a E., y Ortega Giménez, A. (eds.). *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo: experiencias en la enseñanza del derecho*. 69-73. Aranzadi Thomson Reuters.

⁶⁵Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*, 1, 59-84.

⁶⁶Jay, J. K. y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.

3.4. MÉTODO COMBINADO SINCRÓNICO-ASÍNCRONO

El aprendizaje asincrónico es una modalidad diferida en el tiempo que consiste en un sistema de gestión de la enseñanza virtual a través de una plataforma educativa alojada en un campus virtual, en el cual no hay interacción en tiempo real entre el profesor y los estudiantes, sino que el material docente ha sido creado con anterioridad (tiempo pasado) con la intención de estar disponible en cualquier momento (tiempo presente o futuro)⁶⁷. El método asíncrono adquiere toda su potencialidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual⁶⁸.

Los materiales docentes alojados en el sistema de gestión del aprendizaje virtual a través de una plataforma educativa convencional⁶⁹ permiten la enseñanza asincrónica desde cualquier dispositivo electrónico. La realidad aumentada que supone internet permite el acceso a recursos digitales multimedia y aumenta las posibilidades de creación de contenidos atractivos para el aprendizaje online⁷⁰. Existen ya otras experiencias similares con herramientas de las TICs aplicadas a la innovación en los estudios de Derecho internacional⁷¹.

El Prontuario ha permitido una correcta combinación entre el método sincrónico y el asincrónico, pues el acceso ilimitado a los contenidos

⁶⁷Para una comparativa entre el método sincrónico o asincrónico en la enseñanza virtual, cfr. Chen, C., y Shaw, R. S. (2008). Online Synchronous vs. Asynchronous Software Training Through the Behavioral Modeling Approach: A Longitudinal Field Experiment. *Handbook of Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education*. 83-98. IGI Global.

⁶⁸Goldman, R. y Hiltz, S. R. (2005). Asynchronous Learning Networks: Looking Back and Looking Forward. *Learning Together Online Research on Asynchronous Learning Networks*. 261-280. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

⁶⁹*Learning Management System* (p. ej. Blackboard, WebCT, Moodle).

⁷⁰Núñez Martínez, J. (2010). Mitos y realidades de la educación virtual (E-learning) de carácter asincrónico. Su aplicación en cursos de Derecho y Ciencia Política. *Revista de Derecho UNED*, 6, 369-392.

⁷¹Gutiérrez Castillo, V. L., Cruz Ángeles, J., y M'Rabet. (2018). Herramienta web interactiva y plurilingüe para la enseñanza-aprendizaje del Derecho internacional en Grado Ciencias Jurídicas. Allueva Pinilla, A. I., y Alejandro Marco, J. L. (eds.). *Actas de las Jornadas Virtuales de Cooperación y Formación Virtual USATIC 2018, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC*. 68-69. Universidad de Zaragoza.

digitales ha permitido una mejora en la adquisición de las competencias asociadas a la asignatura.

4. DISCUSIÓN: DESARROLLO DEL PROYECTO

4.1. FASE PREPARATORIA: DIGITALIZACIÓN Y VIRTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

4.1.1. Creación y desarrollo de un espacio web gestionado por la plataforma WordPress

El proyecto de innovación ha consistido en un Prontuario online de casos prácticos interactivos para las asignaturas propias del Área de Derecho internacional privado (Derecho internacional Privado I y II), que ha permitido el proceso digitalización y virtualización de la docencia necesario para implementar la metodología propuesta.

FIGURA 1. *Página principal del Prontuario de casos prácticos de Derecho internacional privado*



Fuente: <https://prontuario-dipr.uca.es/>

En el desarrollo del proyecto se ha utilizado la plataforma WordPress, por su sencillo manejo, que está considerada como la evolución de las tradicionales páginas de internet⁷². Para llevarlo a ejecución, el responsable del proyecto de innovación ha realizado el curso “Wordpress para la gestión de espacio web de la Universidad de Cádiz” impartido por el Centro de Recursos Digitales de la UCA.

4.1.2. Creación de materiales y recursos didácticos

Una vez creado el espacio web, el responsable del proyecto ha dotado de contenido digital, tras una necesaria adaptación de los materiales, recursos y contenidos digitales de que se disponía para su puesta a disposición de los alumnos.

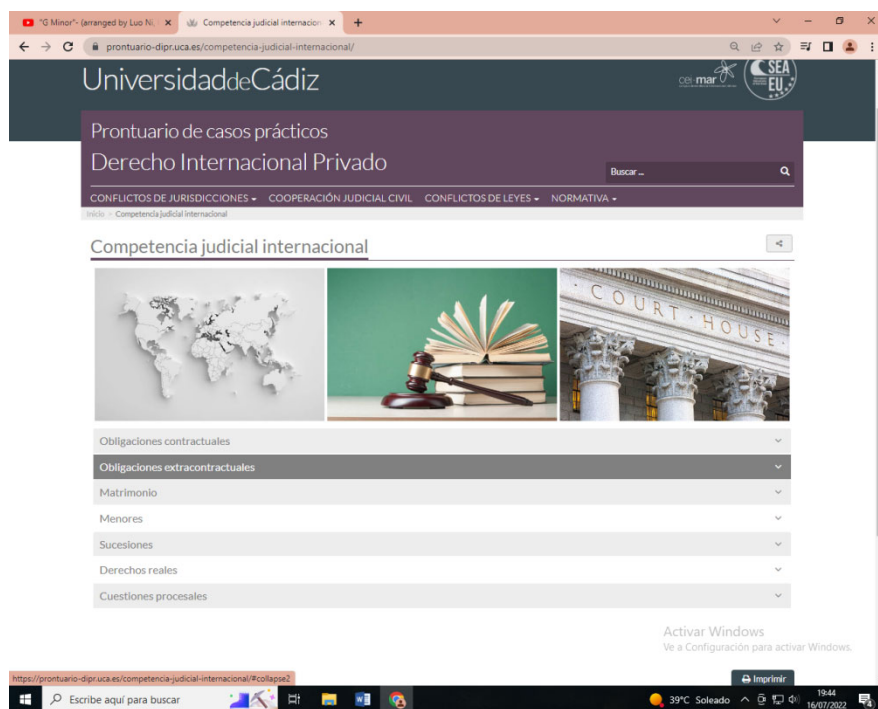
En concreto, se ha elaborado un tesoro de casos prácticos interactivos sobre conflictos de leyes, de jurisdicción y sobre cooperación judicial civil internacional, con retroalimentación de soluciones que permiten al alumno su autoevaluación para la adquisición de los contenidos teórico-prácticos de las asignaturas Derecho internacional Privado I y II.

Los casos prácticos han sido distribuidos en cada uno de los bloques temáticos en función de los contenidos de la asignatura cuyas competencias deben ser asumidas por los alumnos de acuerdo con el programa docente: conflictos de leyes, de jurisdicción y sobre cooperación judicial civil internacional.

Se procuró realizar una selección de los supuestos para obtener como resultado una distribución equitativa de casos por materias, de manera que en cada bloque temático existiesen cuatro o cinco supuestos prácticos que se correspondiesen con los principales foros de competencia judicial internacional y con las normas de conflicto de nuestro sistema de Derecho internacional privado, tratando de agruparlos por materias (categorías) que sirviese para facilitar una búsqueda ordenada por parte del alumno.

⁷²Palafox Flores, O. E. (2018). WordPress, la evolución de la página web. Mundo, Arquitectura, Diseño Gráfico y Urbanismo, 1(1), 8. <https://doi.org/10.36800/madgu.v1i1.16>.

FIGURA 2. *Página del Prontuario con casos prácticos sobre competencia judicial internacional*



Fuente: <https://prontuario-dipr.uca.es/>

Por último, en un apartado de la página web (Normativa) se ha puesto a disposición del alumnado una selección de las normas que componen nuestro sistema de Derecho internacional privado, a fin de que el alumno tuviera acceso desde la propia plataforma a los principales instrumentos supraestatales (Reglamentos europeos y convenios internacionales) y estatales que les permitieran resolver los supuestos prácticos que se le planteaban.

4.2. FASE DE EJECUCIÓN: DINAMIZAR LA DOCENCIA DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS CON GRUPOS NUMEROSOS.

En la ejecución de proyecto, se ha combinado el método asincrónico con el sincrónico. Por un lado, el espacio web como modalidad de enseñanza diferida ha permitido la gestión de la enseñanza virtual a través de una plataforma educativa alojada en un espacio web con el material docente

creado con anterioridad con la intención de estar disponible en cualquier momento a través de la gestión autónoma del alumno. Ello ha permitido la gestión de grupos numerosos de alumnos a través de la resolución de casos prácticos de forma autónoma con autocorrección de soluciones.

La propuesta de soluciones plantea opciones de discusión en debates creados en el aula o de forma asíncrona. En Derecho suele existir una escalera de opciones posibles y varias respuestas aceptadas como válidas, siempre que se encuentren justificadas y fundadas en Derecho. La dificultad de elegir una sola respuesta como válida abría un escenario de otras respuestas posibles planteadas por los alumnos, con lo cual este sistema permite la metodología combinada del aula invertida (*Flipped Classroom*), facilitando la interacción de forma participativa (debate, resolución de dudas y casos prácticos).

Por otro lado, se han realizado sesiones prácticas síncronas en las asignaturas de Derecho internacional privado I y II, puesto que en las clases teórico-prácticas se ha hecho utilización recurrente del Prontuario para explicar supuestos que ejemplifican bien los contenidos teóricos subyacentes de la asignatura.

Con la combinación del método síncrono-asincrónico, el alumno ha adquirido las competencias asociadas a las asignaturas de Derecho internacional privado en un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje⁷³.

4.3. FASE DE EVALUACIÓN.

El proyecto de innovación docente así ejecutado ha permitido una mejora en los procesos de evaluación pues los alumnos han adquirido de manera autónoma los contenidos teórico-prácticos y las competencias asociadas a la asignatura, como reflejan las encuestas de satisfacción del alumnado y los resultados académicos alcanzados.

Por otro lado, la plataforma WordPress ha permitido el seguimiento del rendimiento académico de los alumnos por parte del profesor (*learning*

⁷³Mulero García, J. S. y Gómez Valenzuela, E. (2009). La enseñanza/aprendizaje de competencias de la materia derecho internacional privado. Ayllón Díaz-González, J. M. (ed.). *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*.

analytics)⁷⁴, mejorando el proceso de evaluación. Se basa en el uso de Big Data y el análisis de la *Educational Data Mining* (EDM) que consiste en obtener datos analizables a fin de facilitar investigaciones posteriores o bien con objetivos comerciales futuros⁷⁵.

5. RESULTADOS

5.1. MEJORA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

5.1.1. Adquisición de competencias

Con el proyecto de innovación desarrollado, los alumnos han adquirido de manera autónoma los contenidos teórico-prácticos y las competencias asociadas a la asignatura. En la encuesta final realizada por los alumnos que aparece en la siguiente tabla puede observarse el alto porcentaje de acuerdo con esta mejora.

TABLA 1. *Adquisición de competencias asociadas a las asignaturas.*

Los elementos de innovación y mejora docente aplicados en este proyecto han favorecido mi comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura			
Poco de acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Muy de acuerdo	Completamente de acuerdo
1 %	17 %	49 %	33 %

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos afirmar que el método asincrónico permite aportar un mayor número de innovaciones a la enseñanza virtual que las que presenta el método sincrónico. Desde esta perspectiva, entendemos que los desafíos (combinación de debilidades y oportunidades) y los riesgos (combinación de fortalezas y amenazas) respecto al método asincrónico pueden superarse con un mayor grado

⁷⁴Aviv, R., Erlich, Z., Ravid, G. y Geva, A. (2003). Network Analysis of Knowledge construction in Asynchronous Learning Networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (3), 1-23.

⁷⁵ Baker, R. S. e Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics". Larsson, J. A. y White, B. (eds.). *Learning Analytics: From Research to Practice*. 61-75. Springer.

de interacción entre docente-alumno, una adecuada formación en e-learning y una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1.2. Aprendizaje autónomo

El método asincrónico ha permitido mejorar los procesos de e-learning a través de la razonable adecuación de los recursos didácticos puestos a disposición del alumnado con una gestión autónoma del tiempo dedicado al aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Desde la perspectiva de la enseñanza, el profesor ha podido elaborar los materiales docentes offline, para después alojarlos en la plataforma educativa.

La encuesta final realizada por los alumnos que aparece en la siguiente tabla permite llegar a esta conclusión.

TABLA 2. *Aprendizaje autónomo por el alumno.*

<i>Destaque los principales aspectos en que el proyecto ha contribuido a comprender los contenidos práctico-teóricos de la asignatura</i>			
<i>Acceso permanente a los contenidos</i>	<i>Gestión autónoma del tiempo</i>	<i>Entender los contenidos prácticos</i>	<i>Entender los contenidos teóricos</i>
57 %	31 %	83 %	51 %

Fuente: elaboración propia

Desde la perspectiva del aprendizaje, la descarga de los contenidos didácticos y actividades a realizar por el estudiante están disponibles en todo momento online, lo cual le permite una adecuada optimización del tiempo dedicado al estudio. En definitiva, el método asincrónico ha permitido incrementar la flexibilidad en el proceso de aprendizaje en comparación con los modelos convencionales de educación⁷⁶.

La mayor flexibilidad y autonomía en la gestión del tiempo y las ventajas que presenta el método asincrónico frente al sincrónico en el proceso de aprendizaje colaborativo (*blended learning*) pueden favorecer la construcción del proceso cognitivo del alumno y una mejor asimilación

⁷⁶Tait, T., y Mills, R. (1999). *The Convergence of Distance and Conventional Education Patterns of flexibility for the individual learner*. New York: Routledge.

de los contenidos docentes alojados en las plataformas educativas en un entorno virtual.

5.2. MEJORA EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

5.2.1. Resultados académicos de los alumnos

Para los autores partidarios de la teoría fundamentada sobre la construcción del conocimiento online, el cumplimiento del rol por parte del profesor en la mediación pedagógica resulta clave en el proceso cognitivo de aprendizaje online⁷⁷. En ese sentido, la correcta elaboración y selección de los materiales docentes alojados en la plataforma educativa pueden mejorar el desarrollo de los contenidos y objetivos vinculados a la metodología docente de la asignatura.

En nuestro caso, la elaboración del Prontuario ha permitido una mejora en el proceso cognitivo por parte de los alumnos y un mejor resultado académico. En la encuesta final realizada por los alumnos que aparece en la siguiente tabla los alumnos en su gran mayoría llegan a la conclusión de que el Prontuario ha contribuido de forma favorable a resolver de manera correcta los casos prácticos realizados en los exámenes de las asignaturas objeto del proyecto de innovación.

TABLA 3. *Contribución al resultado académico de los alumnos.*

El Prontuario ha contribuido de forma favorable a resolver de manera correcta los casos prácticos realizados en esta asignatura			
Poco de acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Muy de acuerdo	Completamente de acuerdo
1 %	10 %	38 %	50 %

Fuente: elaboración propia

⁷⁷Torres Gordillo, J. J. (2006). El análisis de la comunicación asincrónica en la formación a través de internet. Universidad de Sevilla.

5.2.2. Seguimiento del proceso de aprendizaje (learning analytics)

El método asincrónico permite el seguimiento del proceso de aprendizaje (*learninganalytics*)⁷⁸ a través del análisis individualizado o colectivo de los datos generados durante el desarrollo de la docencia virtual por parte del alumnado⁷⁹.

En nuestro caso, la plataforma WordPress permite el seguimiento del aprendizaje por los alumnos a través de una opción de *learninganalytics*. Ello ha permitido concluir que aquellos alumnos que han dedicado tiempo a la realización de los casos del Prontuario han superado la asignatura en un porcentaje mayor que los alumnos que han decidido prepararse la asignatura prescindiendo de esta herramienta.

6. CONCLUSIONES

El proyecto de innovación del Prontuario de casos interactivos de Derecho internacional privado, basado en el aprendizaje basado en problemas (ABP), ha permitido mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la razonable adecuación de los recursos didácticos puestos a disposición del alumnado con una gestión autónoma del tiempo dedicado al aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

La combinación de métodos (síncrono-asíncrono) ha mejorado la adquisición de los conocimientos teórico-prácticos y las competencias propias de las asignaturas en las que se ha desarrollado el proyecto. De los resultados analizados, se permite concluir que el Prontuario ha mejorado los resultados académicos de los alumnos y el seguimiento de su proceso de aprendizaje.

⁷⁸Pazmiño Maji, R., García Peñalvo, F. J., Conde González, M. A., Valverde Aguirre, P., y Montoya Lunavictoria, J. K. (2018). Predicción del Aprendizaje y LearningAnalytics. Un Mapeo Sistemático del Análisis Estadístico Implicativo. Allueva Pinilla, A. I., y Alejandro Marco, J. L. (eds.). *Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2018, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC*. 83. Universidad de Zaragoza.

⁷⁹De la Iglesia Villasol, M^a C. (2019). LearningAnalytics para una visión tipificada del aprendizaje de los estudiantes. Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80 (1), 55-87.

En definitiva, este proyecto de innovación ha mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Derecho internacional privado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz y el proceso de evaluación a que todo docente debe aspirar en la transmisión de los conocimientos, permitiendo alcanzar los objetivos pretendidos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aviv, R., Erlich, Z., Ravid, G. y Geva, A. (2003). Network Analysis of Knowledgeconstruction in AsynchronousLearning Networks. *Journal of AsynchronousLearning Networks*, 7 (3), 1-23.
- Baker, R. S. e Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learninganalytics”. Larusson, J. A. y White, B. (eds.). *LearningAnalytics: FromResearch to Practice*. 61-75. Springer.
- Basilotta Gómez-Pablos, V., Martín del Pozo, M., y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) incorporando las TIC ventajas e inconvenientes desde la experiencia del profesorado en ejercicio. Roig Vila, R. (ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. 105-113. Octaedro.
- Burrige, R. (2002). Learninglaw and legal expertisebyexperience. Ed. Burrige, R., Hinett, K., Paliwala, A., y Varnava T. *EffectiveLearning&Teaching in Law*. 23-48. Londres: Kogan Page.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), 1-10.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1), 1-10.
- Cebrián Salvat, M. A. (2022). Mantener la atención en la docencia online. Aplicación del ciclo del aprendizaje acelerado al Derecho internacional privado. *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 14 (1), 707-718. <https://doi.org/10.20318/cdt.2022.6708>.
- Chen, C., y Shaw, R. S. (2008). Online Synchronous vs. Asynchronous Software Training ThroughtheBehavioralModelingApproach: A Longitudinal Field Experiment. *Handbook of DistanceLearningfor Real-Time and AsynchronousInformationTechnologyEducation*. 83-98. IGI Global.
- Cruickshank, D. (1996). Problem-basedlearning in legal education in *TeachingLawyers' Skills*, ed. J. Webb y C. Maughan. 187–240. London: Butterworths.

- De la Iglesia Villasol, M^a C. (2019). LearningAnalytics para una visión tipificada del aprendizaje de los estudiantes. Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80 (1), 55-87.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. M. Witrock (ed.). *La investigación de la enseñanza*, 1. Enfoques, teorías y métodos. 150-179, 157. Barcelona: Paidós.
- Goldman, R. y Hiltz, S. R. (2005). *Asynchronous Learning Networks: Looking Back and Looking Forward*. Learning Together Online Research on Asynchronous Learning Networks. 261-280. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Goodfellow, R. (2007). Learning technologies in the university: from 'tools for learning' to 'sites of practice'. *Challenging E-Learning in the University. A literacies perspective*. 29-49. New York: McGraw-Hill.
- Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (1), 10-31.
- Gutiérrez Castillo, V. L., Cruz Ángeles, J., y M'Rabet R. (2018). Herramienta web interactiva y plurilingüe para la enseñanza-aprendizaje del Derecho internacional en Grados en Ciencias Jurídicas. Allueva Pinilla, A. I., y Alejandro Marco, J. L. (eds.). *Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2018, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC*. 68-69. Universidad de Zaragoza.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*. 1, 59-84.
- Jay, J. K. y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 18, 73-85.
- Marrero Acosta, J. (2013). Enseñar y aprender, el binomio asincrónico en la era digital. *Revista Qurriculu*. 61-72, 63.
- Mulero García, J. S. y Gómez Valenzuela, E. (2009). La enseñanza/aprendizaje de competencias de la materia derecho internacional privado. Ayllón Díaz-González, J. M. (ed.). *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*.
- Núñez Martínez, J. (2010). Mitos y realidades de la educación virtual (E-learning) de carácter asincrónico. Su aplicación en cursos de Derecho y Ciencia Política. *Revista de Derecho UNED*, 6, 369-392.

- Ortega Giménez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo, mapas conceptuales y derecho internacional privado. Cobas Cobiella, M^a E., y Ortega Giménez, A. (eds.). Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo: experiencias en la enseñanza del derecho. 69-73. Aranzadi Thomson Reuters.
- Palafox Flores, O. E. (2018). WordPress, la evolución de la página web. Mundo, Arquitectura, Diseño Gráfico y Urbanismo, 1 (1), 8.
<https://doi.org/10.36800/madgu.v1i1.16>.
- Pazmiño Maji, R., García Peñalvo, F. J., Conde González, M. A., Valverde Aguirre, P., y Montoya Lunavictoria, J. K. (2018). Predicción del Aprendizaje y LearningAnalytics. Un Mapeo Sistemático del Análisis Estadístico Implicativo. Allueva Pinilla, A. I., y Alejandro Marco, J. L. (eds.). Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2018, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC. 83. Universidad de Zaragoza.
- Pérez Giménez, V. (2021). Docencia universitaria online. La elaboración de recursos ad-hoc para la enseñanza de estadística en tiempos de covid. Vico-Bosch, A., Vega Caro, L., y Buzón-García, O. (eds.). Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: Perspectivas metodológicas. 1572-1590. Alba.
- Piaget, J. (2013). *Child's Conception of the World*. New York: Routledge.
- Santoveña Casal, S. M^a (2015). Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. Granada.
- Siemens, G. y Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. II. Canadá: University of Manitoba.
- Tait, T., y Mills, R. (1999). *The Convergence of Distance and Conventional Education Patterns of flexibility for the individual learner*. New York: Routledge.
- Torras Virgili, E. (2015). Aproximación conceptual a la enseñanza y aprendizaje en línea. 52-71. Barcelona: FUOC.
- Torres Gordillo, J. J. (2006). El análisis de la comunicación asincrónica en la formación a través de internet. Universidad de Sevilla.

EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE LA UE MEDIANTE EL MÉTODO DEL *CASE LAW* COMO PARÁMETRO PARA LA APLICACIÓN, LA INTERPRETACIÓN Y EL ENTENDIMIENTO DEL DERECHO NACIONAL

SORAYA ESPINO GARCÍA

Profesora del área de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho y CC.EE y Empresariales de la Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Aunque es conocida la aplicación y la vinculación del Derecho de la Unión Europea (UE) por parte de los jueces nacionales, lo cierto es que, en la práctica, por parte del alumnado universitario de los estudios de Grado en Derecho se desconoce su verdadero alcance real y comprensión, así como las implicaciones y las repercusiones que ello conlleva tanto en la teoría como en la práctica jurídica.

Los principios de primacía, de efecto directo y de interpretación conforme del Derecho de la UE nos llevan a considerar que existe una amplia utilización de la normativa y de la jurisprudencia europea por parte de los jueces nacionales de los Estados miembros de la UE. El Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) a través de la Sentencia de fecha 15 de julio de 1964, *Flamino Costa/ENEL*, asunto C-6/64, ECLI: EU: C: 1964:66, confirmó la primacía o también llamada supremacía del Derecho de la UE sobre las legislaciones nacionales de los Estados miembros de la UE. Dicho principio se llegó a perfilar años después en la Sentencia del TJUE de 9 de marzo de 1978, *Simmenthal*, asunto C-106/77, ECLI: EU: C: 1978:49. Igualmente, recordemos que, en virtud del principio de efecto directo, los particulares tienen derecho a invocar ante los tribunales ordinarios las disposiciones del Derecho de la UE ya

que éstas les conceden de manera directa derechos y obligaciones. Dicho principio fue establecido por la conocida Sentencia del TJUE de 5 de febrero de 1963, *Van Gend y Loos*, asunto C-26/62, ECLI: EU: C: 1963:1. El carácter de supremacía que envuelve al Derecho de la UE se fundamenta en la cesión de soberanía que los Estados miembros realizan a favor de las instituciones europeas. Estos principios convierten al Derecho de la UE en un parámetro para la aplicación e interpretación del propio Derecho nacional. El Derecho de la UE, así como sus Directivas, Reglamentos y la propia jurisprudencia del TJUE que lo interpreta e incluso lo desarrolla, está adquiriendo cada vez más importancia en cualquier ámbito del Derecho (Botmany Langer, 2020; Cambien, 2012; López Escudero, 2019; Marco Abato, 2017; Méndez Pinedo, 2021; Turmo, 2019).

El análisis de la función que tiene encomendada el TJUE a través de su jurisprudencia, va a constituir la base fundamental para comprender de una forma más inteligible por parte del alumnado universitario la primacía que tiene el Derecho de la UE sobre el Derecho de cada uno de los Estados miembros. Dado el complejo entramado tanto de relaciones jurídicas, económicas y políticas subyacentes que estructuran la UE, así como la compleja coyuntura de principios mencionados al inicio de esta introducción, lo cierto es que, su parte teórica, dificulta en gran medida tanto el estudio, la comprensión y la formación del Derecho de la UE, así como el aprendizaje de nuestro Derecho interno, especialmente, en el primer curso de los estudios de Grado en Derecho.

En este contexto, es de vital importancia enseñar y explicar tanto al alumnado que inicia por primera vez esta titulación como a los/las alumnos/as de cursos superiores de los estudios de Grado en Derecho por qué necesitamos de la jurisprudencia supranacional para aprender y entender el Derecho a nivel tanto de la UE como nacional (Rivera Ayala, 2015). De ahí que cada vez sea más necesario en la enseñanza y en la docencia universitaria el método del *case law*, desde una perspectiva tanto anglosajona como continental europea, así como centrar su estudio desde un enfoque más extenso, jurisdiccionalmente hablando. Es aquí donde cobra un protagonismo fundamental el análisis tanto de la jurisprudencia del TJUE como del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH).

En este trabajo se analiza el alcance y el significado del Derecho de la UE, la incorporación de los principios de primacía, efecto directo y de interpretación conforme del Derecho de la UE al Derecho interno de los Estados miembros, con especial énfasis en el Derecho español. Todo ello obliga, a su vez, a explicar al alumnado mediante el método del *case law*, que se ha de aplicar el Derecho de la UE de conformidad con la jurisprudencia del TJUE, configurándose el principio de primacía en canon de interpretación de la norma nacional, hasta el punto de que el Derecho interno no puede afectar a la eficacia y a la aplicación del Derecho de la UE (Añón Calvete, 2016; Mangas Martín y Liñán Noguerras, 2020).

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo se centran, principalmente, en el hecho de poder utilizarla técnica y los elementos tomados del método del *case law*, a los efectos de que permitan al alumnado universitario de los estudios de Grado en Derecho no solo el poder dialogar, razonar y aprender con la jurisprudencia, sino también el poder entenderla y llegar a conseguir un nivel y una capacidad suficientes para que puedan articular una crítica constructiva, así como una correcta aplicación, interpretación y entendimiento del Derecho de la UE a través de la propia jurisprudencia del TJUE en consonancia con la jurisprudencia del TEDH. De esta forma, el alumnado ha trabajado, comprendido y adquirido dichas competencias. Ello se convierte en una herramienta bastante útil a la hora de poder estudiar y entender, tanto de forma teórica como práctica, la aplicación, la interpretación y el entendimiento del Derecho nacional.

A su vez, la utilización de este método les va a servir de gran ayuda y de complemento a la hora de entender la aplicación práctica de la jurisprudencia de sendos Tribunales supranacionales por los jueces de los Estados miembros, especialmente, en el caso español. Desde esta perspectiva, el presente análisis ha sido realizado a partir del empleo y de la aplicación del método del *case law* a un total de 76 alumnos/as en una asignatura del primer curso de los estudios de Grado en Derecho que se imparte en la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Córdoba, como es “Constitución y

Ordenación de las Fuentes del Derecho”, asignatura impartida en el primer cuatrimestre del curso académico 2021/2022 en el grupo 3, de carácter obligatorio y con 6 créditos ECTS. En el programa de dicha asignatura, una gran parte del temario está dedicado al Derecho de la UE como fuente del ordenamiento jurídico español. En este contexto, el estudio por parte del alumnado de la jurisprudencia supranacional se configura como un mecanismo autorreferencial a la hora de poder entender que los órganos jurisdiccionales españoles, además de estar vinculados a la jurisprudencia que emana de los tribunales españoles, también lo están con respecto a la jurisprudencia que emana del TJUE y al Derecho de la UE, a fin de salvaguardar el principio de igualdad en la aplicación de la ley así como de la configuración del TJUE como intérprete único del Derecho de la UE. Todo ello teniendo en cuenta la consiguiente necesidad de garantizar su aplicación uniforme ya que es un Tribunal que concentra un alto nivel de litigiosidad dentro del marco de la UE (Egea de Haro, 2019).

En este sentido, los/las alumnos/as van a inferir la función creadora y el impacto de dicha jurisprudencia supranacional en el Derecho interno hasta el punto de que puedan darse cuenta y comprender lo que implica la primacía del Derecho de la UE hasta el punto de poder derogar y modificar la propia normativa estatal.

Desde esta perspectiva, los objetivos de esta metodología docente se centran básicamente en: a) La enseñanza y la docencia del Derecho de la UE a través de la jurisprudencia del TJUE mediante el método del *case law*; b) El debate y el diálogo con la jurisprudencia del TJUE; c) La repercusión tanto en la jurisprudencia nacional como en el Derecho interno, con especial referencia al caso español; d) El análisis de los *leading cases* y de los pronunciamientos más relevantes del TEDH.

3. METODOLOGÍA

En este estudio, hay que diferenciar la metodología empleada desde varias ópticas:

3.1. ENSEÑANZA Y MANEJO DEL BUSCADOR DE JURISPRUDENCIA DEL TJUE Y OTRAS BASES DE DATOS DE REFERENCIA

Se ha comprobado que, como docente en diferentes asignaturas de los estudios de Grado en Derecho vinculadas tanto al Derecho Constitucional como al Derecho de la UE, gran parte del alumnado carece de conocimientos prácticos tanto del manejo y búsqueda de jurisprudencia como de la existencia del amplio catálogo de bases de datos jurídicas y de otros buscadores dentro de las webs oficiales de los diferentes órganos jurisdiccionales españoles y supranacionales.

La enseñanza, la utilización y el manejo del buscador de jurisprudencia supranacional disponible en la propia web del TJUE y del TEDH, esto es, www.curia.eu, para el caso de la web del TJUE, y www.echr.coe.int, para el caso del TEDH, así como el empleo de otro tipo de bases de datos jurídicas de fácil acceso para el alumnado como son Tirant lo Blanch, La Ley Digital y Aranzadi, y webs oficiales tanto del Tribunal Supremo (TS) como del Tribunal Constitucional (TC), en ese orden www.poderjudicial.es y www.tribunalconstitucional.es, es fundamental como método de enseñanza en la materia y, por consiguiente, en la consecución de una mayor eficacia en la aplicación del método del *case law* entre el alumnado universitario. Este tipo de herramientas de búsqueda les permite el acceso a un material y a una información práctica mucho más completa con motivo de la innumerable jurisprudencia que pueden consultar y a la que pueden tener acceso. También se le explica al alumnado que, dentro del manejo de las bases de datos y buscadores de jurisprudencia, pueden acotar la búsqueda atendiendo a la materia o a la rama del Derecho que más les interese.

La participación activa y continua de los/las alumnos/as en la búsqueda de jurisprudencia junto con la puesta en común en clase de las diferentes resoluciones judiciales por las que se hayan interesado, es esencial para su aprendizaje. Al mismo tiempo, la autonomía personal que se le exige a los discentes universitarios se relaciona con una valoración de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Con ello, se capta la atención del alumnado, llegando a involucrar, cada vez más, en la búsqueda y en el análisis de sentencias, a nivel tanto individual como

grupal. Es decir, muestran un interés constante en el estudio y en el conocimiento de la asignatura y también por conocer y por entender la materia.

3.2 INTERACCIÓN ENTRE PROFESORADO Y ALUMNADO

El método del *case law* implica una continua interacción entre el profesorado y el alumnado. La intercomunicación, así como la acción mutua y recíproca entre docente y discente, resulta especialmente relevante. Se lleva a cabo una metodología participativa y colaborativa conjunta de todo el alumnado a los efectos de compartir conocimientos, opiniones, ideas y dudas que puedan surgir al respecto. A su vez, el profesorado también se implica de forma constante en dicha tarea, así como en el intercambio de ideas y experiencias docentes con los/las alumnos/as. Desde este enfoque, se fortalece el método del *case law* como técnica efectiva y de renovación pedagógica en la enseñanza del Derecho de la UE y en el consiguiente estudio del Derecho interno.

3.3. PLATAFORMA MOODLE

La utilización del foro virtual habilitado en la plataforma Moodle permite igualmente al alumnado la participación activa en la asignatura. A través de este medio, pueden compartir con el resto de compañeros/as de clase, las sentencias y las resoluciones judiciales que hayan seleccionado de acuerdo con sus preferencias y que sean objeto de análisis y de estudio en la materia. Con ello, se contribuye a que hagan aportaciones críticas y que puedan recibir por parte del resto de compañeros/as de clase, *feed-back*, opiniones, comentarios y sugerencias sobre la jurisprudencia seleccionada, tanto del TJUE como del TEDH a nivel supranacional, o bien, del TS y del TC en el caso nacional. Con ello, se permite en el foro la interacción del profesorado, tanto a través de sus aportaciones y sugerencias, como a la hora de compartir con el alumnado otro tipo de sentencias no menos interesantes al hilo de las seleccionadas por los/as alumnos/as.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este trabajo demuestran cómo se puede introducir en la enseñanza del Derecho de la UE el método del *case law*, utilizado, a su vez, como parámetro para la aplicación, la interpretación y el entendimiento del propio Derecho nacional. Se desprende la imperiosa necesidad de emplear este método de docencia universitaria con el alumnado de los estudios de Grado en Derecho al basarse en una forma de aprendizaje eminentemente práctica, teniendo en cuenta tres presupuestos fundamentales que se desarrollan: a) los/las alumnos/as asumen un papel activo en la búsqueda, en el estudio y en el análisis de la jurisprudencia; b) han de estar dispuestos a trabajar tanto individualmente como a cooperar conjuntamente con sus compañeros/as de clase, y c) el diálogo, la puesta en común, las opiniones y los comentarios críticos constituyen la piedra angular en este tipo de metodología.

Se facilita la didáctica práctica del Derecho desde una perspectiva supranacional, siendo el epicentro el análisis de la jurisprudencia del TJUE y del TEDH y el empleo de otro tipo de bases de datos jurídicas y webs oficiales tanto del TS como del TC. El 97% de los/las alumnos/as matriculados/as en la asignatura de “Constitución y Ordenación de las Fuentes del Derecho” han participado en este sistema de aprendizaje y de método de evaluación, estando muy interesados/as y receptivos/as en la materia impartida, así como en el enfoque práctico que se le da las asignaturas en cuestión, mejorando notablemente su rendimiento académico y las calificaciones finales obtenidas en dicha asignatura.

En este sentido, consideramos que el cometido del profesorado debe de ser el de ofrecer y facilitar al alumnado “la adquisición de competencias tanto generales como específicas y el desarrollo de otro tipo de destrezas” (Tena Piazuelo, 2021, p. 3), desde un plano mucho más práctico y menos teórico. De ahí la buena proyección en la aplicación del método del *case law*.

5. DISCUSIÓN

Es preciso que la práctica jurídica y el empleo del *case law* tenga cada vez más un mayor protagonismo y aplicación en los estudios de Grado en Derecho. Se trata de la formación y del aprendizaje de una disciplina muy cambiante y en constante evolución. Las nuevas realidades sociales y el avance y la transformación de la sociedad llevan aparejadas la renovación, la adaptación y la reforma del Derecho. Este cambio conlleva, igualmente, la utilización y el empleo de otro tipo de metodologías docentes por parte del profesorado universitario. La clase teórica o clase magistral lleva en muchos casos a la improductividad de las explicaciones que se convierten en un monólogo del docente, el abuso de la metodología exclusivamente teórica, la escasa utilización de medios audiovisuales, gráficos y de nuevas herramientas informáticas en la búsqueda de jurisprudencia que puedan atraer la atención del alumnado, la utilización excesiva del manual para el estudio de las asignaturas sin que el/la alumno/a llegue a entender ni a comprender la materia que estudia, la falta de conocimientos prácticos en las diferentes ramas del Derecho, así como el déficit que tienen a la hora de interpretar una sentencia o una simple resolución judicial, entre otras más limitaciones.

Se ha comprobado que está desfasada y atrasada metodología provoca una desconexión con respecto a los conocimientos operativos que requiere el mercado de trabajo en el ámbito del Derecho. Los resultados de este trabajo así lo demuestran, cuestión que se viene a avalar por la literatura existente en esta materia (Bonet Sánchez, 2018; Esteban Vara, 2016; Fernández Sancho y Leñena Mendizábal, 2014; Recio Ramírez, 2013; Tena Piazuelo, 2021; Sahuquillo Matero y Sarria Chust 2017; Schuh, 2016). En este sentido, cada vez es más necesario una nueva definición y unas nuevas funciones del personal docente universitario en la enseñanza del Derecho, donde la enseñanza práctica con el método del *case law* junto con el manejo de las TIC constituyen unas herramientas esenciales en la docencia moderna y, en mayor medida, en esta titulación universitaria. El objetivo es que el alumnado sea capaz de descubrir qué necesita conocer para avanzar en la resolución de la cuestión o del caso propuesto.

6. CONCLUSIONES

La formación universitaria no debe ir encaminada ni orientada únicamente a proporcionar al alumnado contenidos eminentemente teóricos a través de clases magistrales. Es necesario facilitarles una serie de competencias y destrezas a los/as futuros/as profesionales del Derecho. Por ello, entendemos que es necesario un cambio de sesgo en el planteamiento y en la metodología docente en los estudios de Grado en Derecho.

Es aquí donde la jurisprudencia del TJUE tiene un papel fundamental en la enseñanza del Derecho, especialmente, por dos motivos: por un lado, el continuo activismo desarrollado tanto por el TJUE como por el TEDH se ha traducido en la definición de conceptos jurídicos y principios de aplicación del Derecho de la UE y que han ayudado a los jueces nacionales a llevar un orden en la aplicación y adaptación de la propia normativa que conforma el Derecho interno de cada uno de los Estados miembros, entre ellos, el Derecho español; y por otro lado, la configuración del sistema jurídico europeo se caracteriza por otorgar el monopolio de la interpretación y el control de legalidad del Derecho de la UE al propio TJUE, dejando su aplicación a los tribunales nacionales, con la consiguiente dificultad de entendimiento práctico que ello conlleva para los/las alumnos/as. Sobre este escenario, con el método del *case law* se pretende desarrollar y apoyar la docencia mediante el estudio del Derecho de la UE y de nuestro propio Derecho interno a través de la jurisprudencia del TJUE y del TEDH, haciendo de esta disciplina una materia mucho más clara, inteligible y accesible para los discentes.

El aprendizaje del Derecho mediante el *case law* es muy común en los sistemas anglosajones. Sin embargo, en el Derecho continental europeo la jurisprudencia se estudia desde una perspectiva más formal y teórica, es decir, como fuente auxiliar en la interpretación de las normas. Esta desacertada concepción metodológica, provoca que el alumnado tenga dificultades para llevar a cabo un diálogo y un entendimiento más críticos con respecto al estudio del Derecho y que supere, a su vez, ese enfoque tradicional.

7. REFERENCIAS

- Añón Calvete, J. (2016). Primacía del Derecho de la Unión Europea (a propósito de la STC 232/2015, de 5 de noviembre). En el enlace: <https://noticias.juridicas.com/conocimiento/articulos-doctrinales/10895-primacia-del-derecho-de-la-union-europea-a-proposito-de-la-stc-232-2015-de-5-de-noviembre/>. Consultado el 28.06.2022.
- Bonet Sánchez, M.P. (2018). Aprendizaje basado en problemas. En Mestre, I. y Mestre, R.M. (coords.) *Guía práctica para la enseñanza del Derecho a través de las clínicas jurídicas: diez años de experiencia de la Clínica Jurídica per la Justicia Social de la Facultat de Dret de la Universitat de València*, Valencia, Tirant lo Blanch, 93-98.
- Botman, M. y Langer, J. (2020). *Nationals Courts and the Enforcement of EU Law: The Pivotal Role of Nationals Courts in the EU Legal Order*. The XXIX Fide Congress in the Hague 2020 Congress Publications, vol. 1. Eleven International Publishing.
- Cambien, N. (2012). The Scope of EU Law in Recent ECJ Case Law: Reversing “reversed discrimination” or Aggravating Inequalities? *Cuadernos Europeos de Deusto*, 47, 127-148. <https://doi.org/10.18543/ced-47-2012pp127-148>.
- Egea de Haro, A. (2019, 29 de mayo). *Jurisprudencia europea y tribunales nacionales*. Blog de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid. Publicado en la Sección Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Derecho Internacional Público. <https://www.blog.fder.uam.es/2019/05/29/jurisprudencia-europea-y-tribunales-nacionales/>
- Esteban Bara, F. (2016). *Vuelta al pasado de la universidad para repensar su futuro*. En Laudo, X. y Vilafranca, I. (coords.), *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 142-143.
- Fernández Sancho, A. S. y Leñena Mendizábal, E. (2014). La aplicación del método de caso y del ABP en el aprendizaje del derecho privado. En Elejalde García, M. J. y Pereira, J.A. (eds.), *Los grados universitarios: posibilidades y caminos de innovación*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 133-154.
- López Escudero, M. (2019). Primacía del Derecho de la Unión Europea y sus límites en la jurisprudencia reciente del TJUE. *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, 64, 787-825. <https://doi.org/10.18042/cepc/rdce.64.01>.
- Mangas Martín, A. y Liñán Noguerras, D.J. (2020). *Los principios del Derecho de la Unión Europea en sus relaciones con los ordenamientos internos (I y II)*. Instituciones y Derecho de la Unión Europea. Madrid, Tecnos.

- Marco Abato, M. (2017). Una reflexión sobre la primacía del Derecho europeo, la aplicación judicial de la norma y la producción legislativa. *Corts: Anuario de derecho parlamentario*, 29, 75-127. Cortes Valencianas.
- Méndez Pinedo, M. E. (2021). The Principle of Effectiveness of EU Law: A Difficult Concept in Legal Scholarship. *Juridical Tribune*, 1 (1), 5-29.
- Recio Ramírez, M.A. (2013). El aprendizaje basado en la resolución de problemas: una experiencia práctica. *Docencia y Derecho*, 7, 1-8.
- Rivera Ayala, L.A. (2015). Cinco competencias genéricas clave en los estudios de Derecho. *Revista de Educación y Derecho*, x1, 1-19.
- Tena Piazuelo, I. (2021). La renovación de los métodos docentes del Derecho tras la reforma de la universidad europea. *Revista de Derecho Privado*, 40, 515-544. <https://doi.org/10.18601/01234366.n40.18>.
- Turmo, A. (2019). La efectividad del Derecho de la Unión Europea como motivo de protección de la cosa juzgada nacional: nota sobre la sentencia de 24 de octubre de 2018 XC y otros. *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, 64, 599-626. <https://doi.org/10.18042/cepc/rdce.63.07>
- Sahuquillo Matero, P. M. y Sarria Chust, B. (2017). La lección magistral participativa. En Gargallo López, B., *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad: fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*. Valencia, Tirant lo Blanch, 63-78.
- Schuh, J. E. (2016). *Heurística: la chapuza del derecho*. En García Amado, J. A., *Razonar sobre derechos*. Valencia, Tirant lo Blanch, 333-347.

