



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales

El impacto de la investigación en la docencia

Coordinador  
Víctor L. Gutiérrez Castillo



*Dykinson, S.L.*

INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN  
PEDAGÓGICA EN DERECHO INTERNACIONAL  
Y RELACIONES INTERNACIONALES

EL IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DOCENCIA

INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN  
PEDAGÓGICA EN DERECHO INTERNACIONAL  
Y RELACIONES INTERNACIONALES

EL IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DOCENCIA

Coordinador  
V́ctor L. Gutírrez Castillo

*Dykinson, S.L.*

2021

Con el patrocinio de:



**CENTRO PARA LA DIVULGACIÓN  
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO**  
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



**DECOMESI**  
Derecho Común Europeo  
y Estudios Internacionales

**INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DERECHO  
INTERNACIONAL Y RELACIONES INTERNACIONALES. EL IMPACTO DE LA INVE-  
STIGACIÓN EN LA DOCENCIA**

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 23 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

**ISBN 978-84-1377-459-6**

**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

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	8
---------------------------	---

VÍCTOR LUIS GUTIÉRREZ CASTILLO

## SECCIÓN PRIMERA

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN DEL DERECHO INTERNACIONAL:  
EXPERIENCIAS DESTINADAS AL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<b>CAPÍTULO I.</b> Estudio de las organizaciones internacionales intergubernamentales (ooii) a través de los ODS .....	12
---	----

ANA M. BADÍA MARTÍ

<b>CAPÍTULO II.</b> La transversalización de la perspectiva de género en las asignaturas de Derecho Internacional Público. La experiencia de la Universidad de Deusto y del proyecto Gearing Roles .....	24
--	----

MARÍA LÓPEZ BELLOSO

DAVID FERNÁNDEZ-ROJO

FELIPE GÓMEZ ISA

<b>CAPÍTULO III.</b> Innovación docente a través de nuevos métodos y tecnologías: una lección en recorrido virtual sobre la prohibición del uso de la fuerza en Derecho Internacional .....	44
---	----

ELENA C. DÍAZ GALÁN

RABÍA M'RABET TEMSAMANI

<b>CAPÍTULO IV.</b> El monitoreo de actividad de tratados como instrumento para la docencia del derecho internacional medioambiental .....	60
---	----

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

<b>CAPÍTULO V.</b> Técnicas formativas para la mejora de la competencia comunicativa-oral en ciencias jurídicas. Especial referencia a las implicaciones en la docencia no presencial .....	70
---	----

ESPERANZA GÓMEZ VALENZUELA

<b>CAPÍTULO VI.</b> El derecho comparado en la enseñanza del derecho. Métodos y experiencias .....	89
---	----

ANA MERCEDES LÓPEZ RODRÍGUEZ

## SECCIÓN SEGUNDA

APRENDIZAJE COLABORATIVO Y TÉCNICAS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: EXPERIENCIAS DE  
*MOOT COURT* Y *FLIPPED LEARNING* EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL DERECHO  
INTERNACIONAL

- CAPÍTULO VII.** La simulación de juicios (Moot Court) como estrategia transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Derecho Internacional de los Derechos Humanos ..... 125  
FRANCISCO PASCUAL-VIVES  
LAURA ARAGONÉS-MOLINA  
ANDRÉS GONZÁLEZ SERRANO  
JULIANA CAROLINA RODRÍGUEZ-PATARROYO
- CAPÍTULO VIII.** Simulaciones diplomáticas para la adquisición de competencias deontológicas: el modelo de naciones unidas..... 145  
ANTONIO QUIRÓS FONS
- CAPÍTULO XIX.** El aprendizaje a través de la simulación: introducción a la asignatura instituciones jurídicas de la Unión Europea a través del análisis de problemas ..... 165  
JOSÉ SORIANO GARCÍA  
ADRIANA FILLLOL MAZO
- CAPÍTULO X.** La clase invertida híbrida y el entorno digital de Millennium DIPR. En la enseñanza del Derecho Internacional Privado..... 180  
MARÍA DEL CARMEN CHÉLIZ INGLÉS
- CAPÍTULO XI.** El Moot Madrid como herramienta de aprendizaje..... 196  
M<sup>a</sup> DEL PILAR PERALES VISCASILLAS  
TATIANA ARROYO VENDRELL  
JUAN PABLO RODRÍGUEZ DELGADO  
MÓNICA LASTIRI SANTIAGO

## SECCIÓN TERCERA

LA APLICACIÓN DE LAS REDES SOCIALES Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA DIDÁCTICA  
DEL DERECHO INTERNACIONAL Y LA UNIÓN EUROPEA

- CAPÍTULO XII.** Diseño de un curso virtual como herramienta de apoyo al aprendizaje y a la tutorización de los TFG: una experiencia en el grado en derecho ..... 224  
YAELE CACHO SÁNCHEZ
- CAPÍTULO XIII.** El uso de redes sociales y memes como complementos a la docencia de Derecho Internacional Público..... 245  
DANIEL IGLESIAS MÁRQUEZ

<b>CAPÍTULO XIV.</b> Legaltech y el Derecho Internacional: la necesidad de enseñar la tecnología en el aula.....	266
ANTONIO MERCHÁN MURILLO	
<b>CAPÍTULO XV.</b> Aprendiendo derecho del mar desde una experiencia de renovación metodológica en el aula .....	283
ADRIANA FILLOL MAZO JOSÉ SORIANO GARCÍA	
<b>CAPÍTULO XVI.</b> La integración de los objetivos de desarrollo sostenible en las guías docentes de Derecho Internacional Público: una mirada desde las TIC.....	304
ANTONIO JESÚS RODRÍGUEZ REDONDO	
<b>CAPÍTULO XVII.</b> Cartografía interactiva: su aplicación al estudio del Derecho Internacional del Mar .....	331
JONATÁN CRUZ ÁNGELES	

**D**esde las autoridades competentes en materia de Educación Superior e Investigación se han desarrollado diferentes sistemas de evaluación curricular del personal docente e investigador universitario en los últimos años; sistemas en los que se presta una especial atención a la innovación docente y la transferencia de resultado de las investigaciones. Por esta razón, avanzar en los procesos de renovación pedagógica en la educación superior, así como en la innovación en la investigación constituye, al día de hoy, una necesidad a la que se tiene que dar una respuesta desde la comunidad universitaria.

No podemos olvidar que cuando hablamos de innovación en la docencia nos referimos a los nuevos métodos que podemos aplicar para transmitir el conocimiento de las diferentes disciplinas; es decir, el camino a través del cual podemos garantizar la adquisición de las competencias necesarias para la formación especializada y el desarrollo de habilidades prácticas. Por otra parte, tampoco podemos ignorar el hecho de que para aplicar una nueva estrategia o un nuevo método en la educación superior o en el desarrollo de una determinada investigación es decisivo definir el objeto y la finalidad perseguida: *qué queremos conseguir y cuál es la mejor manera para lograrlo*

En este contexto, el Espacio Europeo de Educación Superior ha suscitado una revisión y puesta al día de los métodos docentes empleados en nuestras universidades, propiciando el paso de un modelo educativo basado en la enseñanza, a un nuevo modelo centrado en el aprendizaje. Las nuevas directrices marcadas sugieren metodologías más participativas y reflexivas en las que el trabajo autónomo del estudiante tiene un mayor

protagonismo: frente a los enfoques didácticos centrados en el profesorado, se avanza hacia una enseñanza orientada a la actividad autónoma. Precisamente, por todas estas razones, son necesarias nuevas estrategias de formación y evaluación con el propósito de valorar adecuadamente la adquisición de las competencias propias de cada asignatura y atender a los distintos ritmos de aprendizaje, siempre condicionados por los conocimientos previos del/la discente. Estrategias éstas a los que no son ajenas las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, herramientas útiles e indispensables para una formación integral en una sociedad globalizada.

Desde los estudios de Derecho, como desde cualquier otra rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas, se debe dar respuesta a los nuevos desafíos que plantean los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desafíos que vienen determinados por la evolución de nuestra sociedad (desde el punto de vista tecnológico, social, cultural...) y que demandan, inevitablemente, nuevos modelos organizativos en la educación. En este orden de ideas, especialmente interesante (y útil) es la aplicación de nuevos métodos pedagógicos en la formación de las disciplinas del Derecho internacional público, Derecho internacional privado y las Relaciones internacionales. Precisamente por ello, profesorado y personal investigador de diferentes universidades han querido compartir en esta publicación sus experiencias sobre la innovación docente en el aula. Siguiendo esta idea, la obra que tengo el honor de coordinar se estructura en tres grandes apartados. En un primer apartado, bajo el título *La innovación docente en la formación del derecho internacional: experiencias destinadas al fortalecimiento de las competencias transversales*, se exponen los resultados de métodos de innovación referidos a aspectos sustantivos de las citadas disciplinas, como sujetos, fuentes .... La segunda sección, esta centrada en los nuevos medios de interacción de los procesos de enseñanza del derecho internacional, con especial hincapié en la práctica de la *flipped classroom*, *blending learning*, *moot practice* y la *gamificación*. Por último, en un el tercer apartado, bajo el título *la aplicación de las redes sociales y las nuevas tecnologías en la didáctica del Derecho Internacional y la Unión Europea* los/as diferentes autores/as reflexionan sobre el uso de las nuevas

tecnologías y redes sociales en la enseñanza y la transferencia del conocimiento.

Esta monografía es, en definitiva, resultado de los esfuerzos de docentes, preocupados por ofrecer a nuestros jóvenes universitarios una formación actualizada y competente. A todos ellos/as quiero darles las gracias como coordinador por su respaldo a esta iniciativa, destinada a la búsqueda de la mejora, pero también deseo hacerlo como universitario, expresando con ello mi satisfacción por pertenecer a una comunidad que, lejos de adocenarse, limitándose a vivir de lo aprendido, no pierde el espíritu de superación, convirtiendo cada día las aulas en ese ejercicio de correspondencia y reciprocidad que define en último término la enseñanza.

PROF. DR. VÍCTOR LUIS GUTIÉRREZ CASTILLO  
*Universidad de Jaén*

SECCIÓN PRIMERA

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN DEL  
DERECHO INTERNACIONAL: EXPERIENCIAS  
DESTINADAS AL FORTALECIMIENTO DE LAS  
COMPETENCIAS TRANSVERSALES

---

# ESTUDIO DE LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES INTERGUBERNAMENTALES (OOII) A TRAVÉS DE LOS ODS

---

ANA M. BADÍA MARTÍ  
*Universitat de Barcelona UB*

## 1. PLANTEAMIENTO

La existencia de OOII como sujetos de derecho reconocidos por el ordenamiento jurídico internacional y los ordenamientos internos son, en la actualidad, una realidad que se ha impuesto en la Sociedad Internacional, a partir de la segunda mitad del s. XX. Ello se debe a distintas razones dependiendo de los intereses en presencia a los que las OOII son muy permeables. Su implantación y consolidación como actores en la Sociedad internacional se debe tanto a que contribuyen a satisfacer las necesidades individuales de los Estados, a veces paralizando la actuación de las OOII, y ser asimismo un medio idóneo para gestionar intereses comunes de la Sociedad Internacional, aportando una vía para su gobernanza. Ambivalencia que, según el punto de vista de cada uno, tanto en lo político como en lo jurídico, permite actuar y/o valorar a favor o en contra. En palabras de Carrillo Salcedo (2007, p. 403), califica de “tensión dialéctica” y se convierte en un punto central de los argumentos utilizados por los partidarios y detractores de la cooperación internacional institucionalizada, a la que responde la figura de Organizaciones Internacionales.

Las OOII tienen la doble condición de ser sujetos de derecho y actores de la Sociedad internacional, afirmación que no puede conducir a considerar a todos los actores que pueden denominarse OOII tienen esta doble condición, El elemento que nos permite diferenciar y distinguir del conjunto de OOII cuales pueden considerarse sujetos de derecho se encuentra en la misma construcción del sujeto de derecho.

A los efectos de este trabajo, se considera a las OOII con la categoría de sujeto de derecho, aquellas que, partiendo de su creación jurídica internacional continúan su desarrollo y actividades a través de actos jurídicos adoptados cumpliendo su marco competencial preestablecido, siguiendo el ordenamiento jurídico internacional y dentro de él, el derecho de las OOII.

Con este punto de vista, lo lógico es que se estudien en las ciencias jurídicas, y formen parte de las licenciaturas y/o grados de derecho y desde esta aproximación nos referimos en estas páginas; pero el estudio de las OOII no es patrimonio de esta rama del conocimiento. Es la dimensión de ser actores en la Sociedad Internacional, lo que conduce a que su estudio forma parte de otros grados o licenciaturas, como: historia contemporánea, ciencias económicas, ciencias políticas y en los nuevos grados de relaciones internacionales; y es lógico que sea así, ya que la acción de las OOII, contemplándolas desde las diferentes perspectivas son activas, y siempre sometidas a los vaivenes de la realidad internacional.

Desde la perspectiva jurídica es muy conveniente tener en cuenta el enfoque que se aporta desde las distintas áreas del saber. Ahora bien, no debemos olvidar el hecho de que éstas son construcciones jurídicas. Las afirmaciones precedentes orientan el contenido de esta aportación. A partir de establecer la subjetividad de las OOII, en definitiva, mostrar las líneas directrices de lo que se entiende por Derecho de las OOII nos proponemos mostrar cómo la evolución de las OOII nos conduce a redefinir el papel que desempeñan. Las OOII van ampliando sus relaciones con otros entes de la vida internacional, establecen nuevas estructuras, y están cada vez más interrelacionadas entre ellas, así como sus órganos y programas lo que exige solucionar la cooperación y coordinación entre las mismas, y de estas con otros entes que no tienen carácter de sujetos de derecho internacional, y en este sentido, cumplen una función integradora.

Evolución del comportamiento y necesidades de las OOII que ha influido en su enseñanza. Nos encontramos con que, tan importante es el conocimiento de los diferentes OOII como la forma que tienen de

relacionarse ante un determinado tema de interés común, o como se actúa, o debería actuarse, para evitar duplicidades.

La estructura de este trabajo responde a la experiencia de bastantes años impartiendo la asignatura de OOII en la licenciatura y grado de derecho y ciencias políticas, postgrado y Máster, en la Facultat de Dret de la UB. Es en este contexto que consideré idóneo acudir a la Agenda 2030 (A/RES/70/1) para mostrar la forma de operar de las OOII en la actualidad y a los problemas a los que deben hacer frente. Durante los dos últimos años académicos he acudido a esta metodología que introduce a los estudiantes en la Agenda internacional, al mismo tiempo que conocen el papel de las OOII en temas concretos, mostrándose más cercanas. Paralelamente, a consecuencia de la enseñanza on-line, me permite hacer el seguimiento de los estudiantes, entregándoles pequeñas actividades, que necesariamente deben adentrarse en las páginas web de las OOII, y pronunciarse sobre sus actos y el carácter de los mismos.

El punto de partida es el estudio de las OOII, en su vertiente teórica de su consideración de sujeto de derecho internacional, enunciado como: La asignatura OOII en los estudios jurídicos, una aproximación subjetiva (2), para a continuación mostrar la idoneidad de acudir a los ODS, para orientar el estudio de las OOII (3), refiriéndome en primer lugar a la Agenda 2030 y en segundo lugar finaliza el trabajo con un estudio de caso, la experiencia docente en los grados de derecho y ciencia política.

## 2. LA ASIGNATURA OOII EN LOS ESTUDIOS JURÍDICOS, UNA APROXIMACIÓN SUBJETIVA.

En este capítulo se expone lo que constituye el desarrollo de la parte teórica de la asignatura. Se titula aproximación subjetiva ya que hay diferentes aproximaciones a la misma. En este caso la exposición teórica y su estudio, tiene como finalidad mostrar que los entes de diferente naturaleza que responde al término OOII, dentro de esta generalización la idea es poder identificar las diferentes tipologías y ayudar a no confundir órganos y planes de acción como OOII.

A lo largo del período que va desde su consolidación como sujeto de derecho internacional, se considera desde el momento que la CIJ se pronunció en el dictamen sobre la reparación de los daños sufridos al servicio de las Naciones Unidas, (CIJ, opinión consultiva de 11 abril de 1949) hasta hoy, se ha producido un importante desarrollo normativo, con alguna cuestión pendiente de incierta solución, debido a la diversidad de OOII y la respuesta que se da por parte de los Estados Miembros.

Me refiero en concreto a dos aspectos que corren paralelos, por un lado, el tratamiento de las OOII por la CDI, en su tarea de codificación, intentando dar contenido jurídico a aspectos generales y comunes a todos las OOII: La representación de los Estados ante las OOII de carácter universal (Convenio de 1975), tratados concluidos entre Estados y OOII y estas entre sí (convenio de Viena de 1986), estatus, privilegios e inmunidades de las OOII sus agentes y expertos en Misión (tema que se trató entre 1976 y 1992 y se decidió aparcar su estudio (A/RES/47/33), responsabilidad de las OOII entre 2002 y 2011, que terminó con un proyecto de artículos sobre la materia (A/RES/ 66/100). Tarea que, de entrada, requieren siempre una definición de las OOII que englobe el conjunto de OOII que entran en el marco codificador. Proceso de codificación que sin ningún tipo de dudas ha contribuido a dotar de contenido al derecho de las OOII.

Por otro lado, la disparidad de OOII, que dificulta este punto de partida de conceptualizar qué entendemos por OOII, ha ido incrementándose, adoptando nuevas fórmulas que entremezclan lo público con lo privado, como es el caso de Seforall –sustainable energy for all- (Álvarez, 2021). También señalar los cambios que se producen en la dimensión de institucionalización de las OOII (Sobrino, 2021).

Hoy podemos hablar de un derecho de las OOII, cuyo contenido responde a grandes rasgos: Aproximación histórica a las OOII, las OOII sujeto de derecho, competencias, organigrama de las OOII, la condición de miembros, formas de participar en las OOII, los actos de las OOII, los agentes internacionales, la financiación, y la responsabilidad.

Por otro lado cada uno de estos epígrafes enunciados y su desarrollo tiene cabida en el Ordenamiento jurídico internacional incluyéndose en cada uno de las cuestiones que configuran la disciplina y explicitan las funciones que cumple el Ordenamiento jurídico internacional en la Sociedad internacional (Abellán, 1983), difícilmente en la actualidad podemos encontrar un manual de Derecho Internacional Público que no se refiera e incluya en el contenido de la asignatura las aportaciones de las OOII. Lo que lleva a recomendar encarecidamente que los estudiantes, cursen en primer lugar la asignatura derecho internacional público y una vez superada cursen la de OOII.

El Profesor Díez de Velasco en su manual, nos indica la doble dimensión en el estudio de las OOII, aportando dos manuales: El de Instituciones de Derecho Internacional y el de Organizaciones Internacionales, este incluyendo la teoría general, más la sistematización, de un conjunto de OOII, bajo criterios de membresía (universales y regionales) y por materias.

Mi punto de partida es considerar que las OOII son sujetos de Derecho Internacional, en el momento que se someten voluntariamente las “asociaciones voluntarias de los Estados” al ordenamiento jurídico internacional. Al mismo tiempo que desde la práctica seguida después de la segunda guerra mundial hasta hoy y, desde la perspectiva jurídica internacional como son los pronunciamientos de la CIJ (TORRES CAZORLA, 2020 p. 89 y ss.) y el trabajo de la CDI, antes citado sobre la materia, muestran la existencia del que denominamos derecho de las OOII, incluido en el derecho internacional, y la capacidad de las OOII de incorporar conceptos jurídicos internacionales, para dar respuesta a las necesidades que se presentan. Ello permite el estudio de cada una de las OOII bajo una estructura formal que ayuda a la precisión en la interpretación de sus competencias y a la comparación y valoración entre ellas.

Una vez hemos entrado en la metodología que nos proporciona el estudio de las OOII a través de los conceptos del derecho de las OOII, estaremos en condiciones, acudiendo a práctica de las mismas, de valorar

cuales son los retos a los que asistimos en cuanto a la práctica desarrollada.

Así, identificamos tres de estos retos, bajo los términos de: transversalidad, versatilidad y coordinación, que se utilizarán como criterios dirigidos a la justificación de la utilización de la puesta en marcha y aplicación de los ODS en la Agenda 2030, como forma de estudio de las OOII.

Transversalidad, es una constante especialmente en el marco de las NNUU, de la redefinición de los objetivos en el sentido de proceder a su re-lectura que hace que los conceptos de paz, derechos humanos, desarrollo y medio ambiente, como valores de la comunidad internacional, deben de interpretarse interdependientemente, lo que incide en los mecanismos de actuación, estableciéndose áreas de confluencia en las que se requiere deslindar cuál es el enfoque deseado.

Versatilidad, las OOII son versátiles capaces de establecerse y evolucionar de acuerdo con los intereses en presencia, mostrándose su capacidad de actuación a través de la interpretación de los tratados a través de los órganos.

Asimismo, es de capital importancia recordar el proceso negociador del acto jurídico internacional creador del nuevo sujeto. Efectivamente la toma de decisiones y competencias de los órganos. constituyen elementos cruciales en el momento de diseñar una nueva organización, y explica las diferencias entre organizaciones de carácter financiero o político militar, o bien que no exista ninguna Organización universal con personalidad jurídica respecto a la promoción, protección y promoción de los derechos humanos. De forma exclusiva.

Coordinación, es el caballo de batalla en la situación actual, en concreto de confluencia entre órganos y programas de diferentes OOII, cada una aporta su aproximación, pero para tener una visión certera precisamos de diferentes aproximaciones. En este sentido señalar entre otras: el agua, la trata de personas, cuestiones bioéticas de la investigación... , la opción por la que ha optado viene de la mano de las técnicas de la información y de las comunicaciones (TIC's), que permiten dar cuerpo a los comités de coordinación entre órganos y organizaciones con la participación de terceros, sirva de ejemplo las dos páginas incluidas en este

trabajo en los siguientes epígrafes o bien la plataforma ONU-Water, (Badia, A., Huici L. 2018) o bien la junta de los jefes ejecutivos ([www.unsced.org](http://www.unsced.org)) de significativa importancia en el tema de los objetivos de desarrollo sostenible que nos ocupa (Lalli, R., Sasoni, S. 2021).

### 3. SIGNIFICADO DE LOS ODS EN EL ESTUDIO DE LAS OOII

#### 3.1. LA AGENDA 2030

El punto de partida es la Agenda 2030, que contiene los 17 ODS, el enfoque de su estudio es contemplar la Agenda como una reinterpretación de los propósitos de las NNUU con el enfoque que supone la noción de “desarrollo sostenible”. Así, su entronque con el programa teórico de la asignatura es la interpretación de los tratados constitutivos a través de los órganos de la Organización.

Noción que responde a un importante proceso evolutivo, que parte del informe Brundtland (1987), elaborado en el contexto del PNUMA, pasando por la Conferencia de Río de 1992, las conferencias de su seguimiento, cada 5 años <sup>1</sup>, la declaración del Milenio, que da lugar a la primera agenda de desarrollo prevista para su aplicación en un período de 15 años, hasta llegar a la agenda 2030 que nos ocupa.

Estos hitos señalados con los correspondientes reajustes dentro del Sistema de NNUU, y ampliación de las relaciones con otros entes vinculados con los temas a tratar. Dan un carácter específico a la Agenda 2030: dimensión política, jurídica, económica y medioambiental, centrada en las personas, que exige cambios importantes en las agendas de las diferentes instituciones (universal, regional y local) y son un reto para toda la comunidad internacional (Rodrigo A.J- 2015).

La propia agenda establece los mecanismos para tratar y aplicar el significado de los 17 objetivos y 169 metas. Especial relevancia, a mi juicio, es el objetivo 17 que establece Alianzas de colaboración, para llevar

---

<sup>1</sup> A principios de la década de los 90, el Secretario General adopta tres textos para proceder a una revisión y revitalización del Sistema de las NNUU, conocidos como: un programa de paz, un programa de desarrollo y un programa de reforma, que dio pie a un conjunto de conferencias, entre otras: sobre derechos humanos, desarrollo social, desarrollo sostenible, la mujer.

adelante la agenda a nivel concreto, que fomenta la colaboración entre lo público y lo privado), y tiene como dimensión multilateral el seguimiento de la Agenda a través de los denominados Foros, con una proyección de carácter sectorial como forma de llegar a lo general y con una dimensión más amplia en cuanto a la participación, superando la noción de membresía.

La Agenda, significa una reestructuración y redefinición de las acciones de las OOII con un enfoque integrador. Por ello concretar el trabajo de los estudiantes a través de los ODS, es una buena forma de trabajar.

### 3.2. UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN LOS GRADOS DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN.

La actividad práctica del estudio de los ODS, empieza por familiarizarnos con la documentación de las NNUU entendiéndolo por tal la que se refiere al Sistema de las NNUU<sup>2</sup>, tanto como herramienta de conocimiento y como forma de conocer el funcionamiento de las Organización.

Es necesario y se toman como referencia las siguientes páginas web:

<https://www.un.org/es/our-workdevelopment/index.html>

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Así, la primera actividad es trabajar con la ya citada A/RES/70/1, ver como se aprobó (votación y explicaciones de voto) e intentar su calificación desde la perspectiva de los Actos de las OOII.

Los estudiantes disponen de la Resolución sobre la que se indican los puntos en que deben fijarse: fecha, tema del programa, y buscar sus antecedentes, a través de la diplomacia multilateral, como mecanismo de negociación, y la votación. Con esta información dedicamos una sesión de puesta en común. Resultado de ella deberemos poder calificar el Acto, eso es la Agenda 2030.

---

<sup>2</sup> Por el término sistema de NNUU se considera el conjunto de organismos especializados vinculados a NNUU a través de los artículos 57 y 63 y el conjunto de OOII universales y regionales que no siguen la vinculación por el sistema indicado, sino que han elaborado acuerdos ad-hoc.

La lectura y familiarización con la Agenda, es el punto de partida para no olvidar que cada uno de los 17 ODS, forman parte de un contexto interdependiente.

A PARTIR DE AQUÍ SE ASIGNARÁ UN ODS A CADA UNO DE LOS ESTUDIANTES, ES IRRELEVANTE A NUESTROS EFECTOS QUE SE REPITAN, Y EN CASO DE PRODUCIRSE, QUE SUELE SER ASÍ, PODRÁN TRABAJAR EN PEQUEÑOS GRUPOS.

Asignado el ODS, se organizan cuatro sesiones de trabajo con un tema cada una de profundización. Las sesiones consistirán en la puesta en común de cada uno de los ODS, lo que facilitará la visión de conjunto.

LOS TEMAS DE LAS CUATRO SESIONES SON:

1. Significado del ODS asignado en el contexto de la Agenda 2030.
2. Priorización de las “5p” para sus ODS.
3. Identificar 4 entes que trabajan el ODS asignado. Cada uno de ellos deberá priorizarse respecto a los restantes y razonar esta priorización. Debe calificarse cada uno de los entes seleccionados según su naturaleza jurídica.
4. Identificar los marcos jurídicos o marcos de actuación, en sentido amplio, que orientan la actividad de su ODS

Después de cada sesión de debate y/o puesta en común, con objeto de tener constancia de la actividad realizada y poder puntuar con mayor precisión se presentará un pequeño escrito mostrando que se ha seguido la discusión y cuales han sido las aportaciones que se han considerado más relevantes.

De enfrentarnos de nuevo con la enseñanza on-line, las sesiones debate se realizarán con la plataforma ZOOM, por la que ha optado la universidad de Barcelona y la entrega de los comentarios semanales a través de las opciones que proporciona el Campus Virtual.

La actividad práctica termina con el trabajo de síntesis que debe responder a todo el curso, la parte teórica y la práctica. Enunciado como:

¿Por qué considera que se ha introducido su ODS en la Agenda 2030 y cuáles son los logros alcanzados hasta el momento?

Para facilitar el desarrollo y aprovechamiento de todo el programa de trabajo, tengo en cuenta la dificultad que supone trabajar con fuentes primarias, a lo que debe añadirse la escasa práctica de los estudiantes en este tipo de actividades, por todo ello, en la última convocatoria he elaborado unas “Pautas para la realización de la prueba de examen de síntesis; el contenido de las pautas citadas es el siguiente:

Desarrollo del escrito

Una buena redacción, en este caso se trata de un trabajo, tipo ensayo; de él se espera que tenga las siguientes partes: un planteamiento, un desarrollo de las cuestiones planteadas y unas consideraciones finales de aspectos valorativos de acuerdo con la asignatura.

ASPECTOS SUSTANTIVOS (CONTENIDO DE LAS RESPUESTAS)

En primer lugar, debe situarse el ODS en su contexto, es decir: Agenda 2030. Todo lo que sea pertinente, proceso de elaboración y todo lo vinculado a la teoría general de la asignatura (OOII): actos de las organizaciones internacionales y competencias para poder realizar este acto y su naturaleza.

Primera parte del tema a desarrollar, ¿Por qué cree que se ha incluido este objetivo en la Agenda 2030?

La respuesta la encontramos en los marcos normativos aplicables u otros tipos de pronunciamientos que tengan referencia con: resoluciones de la AG y ECOSOC, Planes de Acción, acuerdos políticos...

También está la respuesta en aquellos órganos, programas, OOII, ONGS .... que se han ocupado del objetivo en concreto porque entra en su ámbito competencial. Los ODS, no salen de la nada, sino que responden a un proceso evolutivo. Dependiendo de quién seleccionamos que se ocupa de ello vemos la importancia y preocupación por el mismo.

## Segunda parte. Logros alcanzados

En este caso forzosamente deben seleccionarse alguna (una o dos metas) en las que más se ha trabajado e igualmente quien. Lo encontramos en la página web de los ODS. En concreto en los documentos de los Foros de las reuniones de los representantes de Alto nivel, sus líneas directrices están en la propia Agenda.

### Parte conclusiva

Las dos partes tienen una unidad, se interrelacionan, el aporte subjetivo y valoración personal está en la selección.

Actividad que en la medida de lo posible debe ser presencial.

## 4. CONSIDERACIONES FINALES

Desde la perspectiva académica es muy deseable que los estudiantes hayan realizado y aprobado el curso de derecho internacional público.

El seguimiento de la aplicación de los ODS, debe conducir a que salga en los debates la actuación de España, a través del Pacto Mundial de Naciones Unidas en España. Aportación que ayuda a la vinculación entre la dimensión internacional y la nacional, así como su valoración.

Por último y de distinta naturaleza constatar que este tipo de actividades ayudan a la comprensión del multilateralismo en la toma de decisiones internacionales y adoptar posicionamientos personales con mayor conocimiento de causa.

## 5. REFERENCIAS

Abellán, V. (1983). La enseñanza de las Organizaciones Internacionales en las IX Jornadas de la Asociación de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales – La Rábida- 23-25 de marzo de 1983, Conclusiones publicadas en REDI Vol. XXXV.

Álvarez, M. (2021). Las asociaciones público-privadas y la consecución del ODS 7: Características de la Organización SE forAll en Badía, A.M. Huici, (Dir) Sánchez, A. (Ed), Las Organizaciones Internacionales en el siglo XXI, Marcial Pons. Pp. 251-274.

- Badía, A.M., (Dir), Huici, L., (Coor) (2018). Agua recurso natural limitado. Entre el desarrollo sostenible y la seguridad internacional, Prólogo, pp.21-32. Marcial Pons.
- Carrillo, J.A., (2007). La soberanía de los Estados y organizaciones Internacionales, una tensión dialéctica, Anales de la Real Academia de las Ciencias Morales y Políticas. nº 84. pp. 403-414.
- Lalli, R., Sanoni, F., (2021). Reforming UN System operations: Enabling the agenda 2030 for sustainable development en Badía, A.M. Huici (Dirs) Sánchez, A. (Ed), Las Organizaciones Internacionales en el siglo XXI, Marcial Pons, pp. 227-250.
- Rodrigo, A.J., (2015). El desafío del desarrollo sostenible. Los principios del derecho internacional relativos al desarrollo sostenible, Marcial Pons.
- Sobrino, J.M., (2021). El Componente institucional de las Organizaciones internacionales contemporáneas: un rasgo consustancial, pero de geometría variable en Badía A.M. Huici (Dirs) Sánchez, A. (Ed), Las Organizaciones Internacionales en el siglo XXI, Marcial Pons. pp. 45-74.
- Torres, M.I, (2020). El derecho internacional público explicado a través de las sentencias y opiniones consultivas de la Corte internacional de Justicia, Tirant Lo Blanch, pp. 89-123.

LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA  
DE GÉNERO EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO  
INTERNACIONAL PÚBLICO.  
LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO Y  
DEL PROYECTO GEARING ROLES

---

MARÍA LÓPEZ BELLOSO  
*Universidad de Deusto*

DAVID FERNÁNDEZ-ROJO  
*Universidad de Deusto*

FELIPE GÓMEZ ISA  
*Universidad de Deusto*

## 1. INTRODUCCIÓN

Existe consenso en afirmar que las disciplinas jurídicas han sido de las últimas disciplinas académicas en visitar sus fundamentos desde el enfoque de género (Campos Rubio, 2008; Sánchez, 2015). Como afirma Carolina Jiménez, esta incorporación tardía se ve agravada por el conservadurismo propio de la disciplina del Derecho Internacional Público (Jiménez Sánchez, 2015, pág. 6). Sin embargo, los discursos de igualdad y el auge experimentado por el feminismo, sobre todo en el s. XXI hacen necesaria una revisión tanto de la disciplina iusinternacionalista como de sus metodologías docentes para incorporar no sólo a las mujeres como “sujetos” del Derecho Internacional Público (DIP), sino también sus experiencias en la generación y creación de las normas internacionales, y sobre todo las consecuencias derivadas de la invisibilidad y marginación de la mujer en su creación y desarrollo (Forcada Barrera, 2009).

Así pues, cuando la Universidad de Deusto comenzó con la implementación del proyecto “Gearing Roles: Gender Equality Actions in Research Institutions to traNsform Gender ROLES” (GA 824536)” el proceso de implementación del tercer plan de igualdad de la universidad

se alineó con la necesidad de reflexionar sobre los roles de género que operan en la disciplina del Derecho Internacional y en su docencia. Así, se pusieron en marcha distintas iniciativas que han buscado la reflexión académica del profesorado del área sobre dichos roles y los sesgos de la disciplina, y la elaboración de guías y materiales que ayuden al cuerpo docente a incorporar la perspectiva docente en las distintas asignaturas del área.

De este modo en las páginas que suceden se detalla, en primer lugar, la contextualización teórica realizada para la implementación de las distintas actividades descritas, revisando las posibles aproximaciones teóricas a la revisión feminista del DIP. En segundo lugar, se describe, por un lado, desde la dimensión de la práctica docente la experiencia piloto implementada con el alumnado de la asignatura “Protección internacional de los derechos humanos”, en la que se trabajó con el estudiantado el análisis de la protección de los derechos de las mujeres desde una perspectiva de género. Por otro lado, desde la perspectiva metodológica, el segundo apartado describe el proceso de diseño y redacción de unas guías para la transversalización de género en la docencia y la investigación, aportando tanto claves metodológicas para la planificación de las asignaturas y la gestión del aula como para la introducción de la perspectiva de género en los contenidos de la disciplina.

El tercer apartado se centra en reflexionar sobre las contribuciones que realiza la introducción de la perspectiva de género y los enfoques feministas en la disciplina iusinternacionalista y la protección de los derechos. Finalmente, este capítulo termina con las principales conclusiones extraídas del proceso y los retos a futuro de la disciplina desde el punto de vista de la innovación pedagógica.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

El debate sobre el mejor enfoque para garantizar los derechos de las mujeres se remonta a 1791, cuando Olympe de Gouges publicó la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana (Pizarro Beleza & Pereira de Melo, 2019). El manifiesto de Gouges afirmaba que las mujeres son iguales a los hombres en la sociedad y, como tales, tienen los

mismos derechos de ciudadanía. Esta obra supuso, según Josephine Diamond su contribución más “radical” y contribuyó al enunciado de los derechos de la mujer desde una crítica a la estructura patriarcal de la familia (Diamond, 1994). Además de la denuncia Olympe de Gouges abogaba por “una educación igualitaria y una completa igualdad jurídica y política para las mujeres” (Diamond, 1994). Mary Wollstonecraft continuó con el camino iniciado por De Gouges y defendió en 1792 desde Inglaterra en su Vindicación de los Derechos de la Mujer que “las mujeres tienen el mismo derecho a la educación que los hombres”. Sin embargo, para Josephine Diamond la obra de De Gouges era más ambiciosa en su universalidad que la de Wollstonecraft, ya que universaliza la pretensión de igualdad al exponer el falso universalismo de "La Declaración de los Derechos del Hombre" (Diamond, 1994)

Estas académicas enlazan con las aportaciones de otras muchas mujeres que ya habían alegado el derecho del colectivo femenino a ser consideradas "persona" al igual que los hombres, como Gertrud von Bingen en el siglo X y el de Chistine Pizán en el siglo XV (Philipp, 2010, pág. 143)

La paradoja crucial del feminismo es que lo que constituye "la identidad" de "las mujeres" es necesario tanto reivindicarlo como deconstruirlo (destruirlo), como argumenta brillantemente Joan Scott en su libro "Only Paradoxes to Offer" (Scott, 1996). Esta paradoja es la que según Nancy Fraser fórmula el actual dilema de la justicia, al llevarnos a elegir entre reconocimiento o redistribución (Fraser, 2020). Afirma que las personas que son objeto tanto de la injusticia cultural como de la injusticia económica necesitan tanto el reconocimiento como la redistribución (Fraser, 2000, p.55). Necesitan tanto reivindicar como negar su especificidad. Las demandas de "reconocimiento de la diferencia" alimentan las luchas de los grupos movilizados bajo las banderas de la nacionalidad, la etnia, la "raza", el género y la sexualidad. (Fraser, 2020, p. 68). Así pues, Fraser nos emplaza a una nueva tarea intelectual y práctica: la de desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que identifique y defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse de forma coherente con la política social de la igualdad (Fraser, 2020, p. 69).

Dentro de la disciplina del derecho internacional, resulta especialmente relevante la protección de los derechos de la mujer. Como hemos visto, desde las primeras críticas feministas al derecho de Olympe de Gouges y Mary Woolstonecraft, la cuestión de los derechos de las mujeres y su condición de sujeto de éstos ocupó gran parte de sus contribuciones. De hecho, la noción de que "los derechos de las mujeres son derechos humanos" fue expresada por primera vez con una redacción diferente por las abolicionistas y profeministas hermanas Grimké a finales de la década de 1830. En su serie de Cartas sobre la igualdad de los sexos, Sarah Moore Grimké escribe: "en consecuencia, no sé nada de los derechos del hombre, ni de los derechos de la mujer; los derechos humanos son todo lo que reconozco" (Grimké, 1838, pág. 117). Su hermana Angelina, en sus cartas personales también equiparaba los derechos humanos con los derechos de las mujeres, empleando una frase similar a la de su hermana Sarah: "todo lo que es moralmente correcto para un hombre, es moralmente correcto para una mujer". No reconozco más derechos que los derechos humanos" (Birney, 1885, pág. 188)

A pesar de que esta formulación sobre los derechos humanos de la mujer se usó también de forma recurrente durante el siglo XX, adquirió especial relevancia cuando Hilary Clinton la pronunció en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de la ONU en Pekín. Y esta afirmación se ha consolidado entre la doctrina (Bunch, 1990; Clinton, 1995; Grewal, 1999; Gaer, 2009, p.60; Nussbaum, 2016; Peters, 2018).

Sin embargo, Como afirma Susan Moller Okin, la consideración de los derechos de las mujeres como derechos humanos requería un "replanteamiento considerable de los derechos humanos" (Moller Okin, 1998). Charlesworth afirma que los derechos de las mujeres pueden ser entendidos como instrumentos internacionales que se enfocan principalmente en las mujeres (Charlesworth H., 1994, pág. 446). Sin embargo, la mayoría de las veces, los derechos de las mujeres se refieren a normas legales de no discriminación por razón de género para promover la igualdad de trato y oportunidades tanto para hombres como para mujeres (Henever, 1986, pág. 87). En otras ocasiones, como en el análisis que esta autora realiza de la actuación del DIP ante las situaciones de crisis, Charlesworth afirma que al igual que otras disciplinas, el derecho

internacional atribuye valores dispares a las categorías dicotómicas que caracterizan el discurso público internacional, devaluando aquellos identificados como estereotípicamente femeninos y asociándolos con conceptos como la ilegitimidad o la irrelevancia (Charlesworth, 2002, pág. 390)

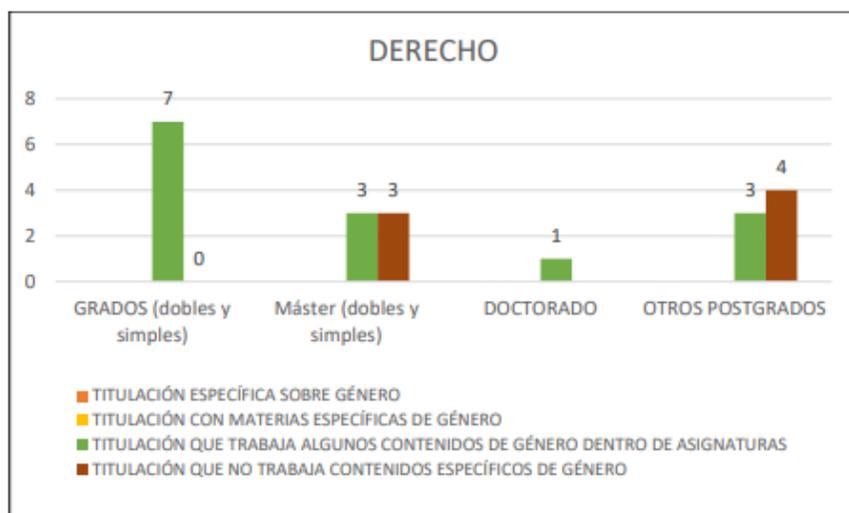
Arantxa Campos, en su aportación iusfeminista a la revisión crítica del Derecho y a la experiencia jurídica aboga por el examen crítico no sólo de las normas, sino también su interpretación y aplicación (Campos Rubio, 2008, pág. 169)

Ante estos retos que presenta la disciplina en sí misma, cabe por tanto preguntarse qué acciones se pueden poner en marcha desde la docencia de las asignaturas relacionadas. Carolina Jiménez apuesta por incluir en la docencia de las materias de la disciplina de análisis críticos de la tradicional “posición secundaria” en la creación y desarrollo del DIP “para poder ofrecer al alumnado una visión más completa y correcta en el entendimiento de la evolución del Derecho Internacional y así integrar la pretendida perspectiva de género en las enseñanzas universitarias” (Jiménez Sánchez, 2015, pág. 8). Esta misma autora afirma que esta inclusión no constituye en sí mismo a una innovación pedagógica, sino que se debe entender como una aportación del feminismo, y lo ejemplifica a través de las modificaciones legales que se han implementado en el sector de la docencia universitaria, derivadas de políticas públicas impulsadas por la presión del feminismo académico.

Autoras como Emanuela Lombardo o Mercedes Alcañiz afirman que la Unión Europea ha desempeñado un papel crucial en la tracción de las políticas españolas de igualdad, en general y en lo relativo a las instituciones de educación superior e investigación (Lombardo, 2003a; Alcañiz, 2017:58). A pesar de los logros alcanzados, la transversalización de género en los grados sigue siendo un reto pendiente, que en el caso de los grados jurídicos se ha visto agravado, como apunta Nieves Saldaña, por la “falta de criterios y directrices específicas para la inclusión de los estudios de género en el marco normativo que regula la adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES” (Saldaña, 2011, pág. 11).

La Universidad de Deusto no escapa de esta realidad, y como evidenció el Diagnóstico de Igualdad realizado por el proyecto Gearing Roles para la redacción del tercer plan de igualdad<sup>3</sup>, la transversalización del género en los grados se aborda únicamente en asignaturas concretas o de manera marginal temas relacionados con el género o la igualdad entre mujeres y hombres, pero de forma muy dispersa y sin que se evidencie una sensibilidad hacia la dimensión de género en la disciplina estudiada.

**Gráfico 1:** Estudios de género en la Facultad de Derecho. Diagnóstico Institucional de la Universidad de Deusto, pág 88



Así pues, al igual que en el contexto general europeo, y en el español, en el contexto institucional de la Universidad de Deusto, los avances y experiencias que se exponen en las páginas que suceden son consecuencia directa de los procesos iniciados por las académicas feministas de la institución y del proceso de cambio estructural impulsado por el proyecto Gearing Roles. En el siguiente apartado vamos a detallar las iniciativas puestas en marcha y los resultados alcanzados.

<sup>3</sup> El diagnóstico puede consultarse en la página web de RSU Igualdad de la Universidad de Deusto: <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/responsabilidad-social-universitaria/igualdad/diagnostico> Fecha de último acceso 23 julio 2021

### 3. EXPERIENCIA PRÁCTICA DE LA UD: LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO Y DEL PROYECTO GEARING ROLES

#### 3.1 EXPERIENCIA PILOTO EN LA ASIGNATURA: “PROTECCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS”

La asignatura “protección internacional de los derechos humanos” que se imparte en la Universidad de Deusto como optativa durante el primer semestre del cuarto curso del Grado en Derecho pretende formar al estudiantado en un campo cada vez más relevante para su perfil tanto humano como profesional. Los derechos humanos se han convertido en el horizonte ético por excelencia de la humanidad, por lo que su adecuado conocimiento es muy necesario para profesionales del derecho que van a desarrollar sus capacidades en un entorno cada vez más internacional y global. En este contexto, las competencias que se trabajan en la asignatura tienen que ver con la capacidad de las personas para interactuar en un entorno cada vez más diverso y plural. Fruto de los crecientes movimientos y flujos de personas vivimos en un mundo más diverso y complejo, por lo que tratar de entender esa diversidad, a la vez que defender unos mínimos derechos de carácter universal, es uno de los objetivos primordiales de la asignatura. Dadas las características de esta asignatura del ámbito del conocimiento del derecho internacional público se decidió implementar como experiencia piloto una transversalización de la perspectiva de género que permitiera profundizar en las competencias tanto genéricas como específicas a adquirir por el estudiantado<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> La experiencia piloto implementada en el contexto de esta asignatura se recogió en la publicación: Arruti Gomez, Miren Arantzazu (2020) Atendiendo al nuevo perfil de estudiante universitario del siglo XXI, Grupo de Comunicación Loyola-Bilbao, Bilbao, ISBN: 978-84-271-4469-9. Disponible en: <https://dkh.deusto.es/comunidad/research/recurso/atendiendo-al-nuevo-perfil-de-estudiante/f99a29c4-7f6e-4f35-8fc1-2098293c2e4f>

A su vez, los profesores María López Beloso recogieron la experiencia en los videos elaborados por el proyecto GEARING Roles sobre prácticas de transversalización de género en distintas disciplinas jurídicas (Vídeo disponible aquí: <https://gearingroles.eu/outputs/> ) y fueron invitados

La asignatura presenta como competencia genérica la “diversidad e interculturalidad” y el alumnado ha de ser capaz de aceptar y comprender las afiliaciones culturales y/o sociales como relaciones estructurales, volitivas y razonables de la condición humana. Por otro lado, las competencias específicas de la asignatura consisten en adoptar, a partir de los argumentos estudiados durante las sesiones teóricas, una posición razonada o una decisión jurídica fundamentada aplicable a cada caso, analizar los fenómenos políticos, sociales y económicos ponderándolos en la argumentación científica y/o jurídica, así como identificar y aplicar los aspectos clave de ordenamientos jurídicos distintos al interno. Por ello, la práctica implementada durante una de las sesiones de la asignatura, al centrarse en la búsqueda de un cuestionamiento transversal de la formulación de los derechos humanos, permitió al estudiantado trabajar las competencias genérica y específicas cuyo dominio ha de supervisarse por el profesorado a lo largo del curso y se evalúa mediante la realización de debates en clase, trabajos en grupo, trabajos individuales y exposiciones orales en clase.

La práctica en clave de género centrada en abordar la situación de las mujeres en los distintos Estados se enmarcó en las dinámicas de trabajo del alumnado, en gran parte, extranjero al ser una asignatura que se imparte en inglés y que es escogida como optativa por alumnos que están cursando su movilidad ERASMUS en la Universidad de Deusto. Esta heterogeneidad del alumnado enriqueció el análisis desarrollado durante la sesión pues permitió que se aportaran diversas perspectivas desde sus respectivos estados de procedencia. Asimismo, la metodología empleada durante la práctica estuvo en consonancia con la desarrollada a lo largo de la asignatura por lo que no supuso un trabajo añadido para el alumnado, sino que contribuyó efectivamente a que se replantearan conceptos jurídicos asumidos desde una perspectiva crítica. En concreto, la práctica contribuyó al trabajo preparatorio y de documentación que el alumnado ha de llevar a cabo en grupos de dos como parte de la evaluación sumativa de la asignatura y que consiste en elaborar un informe

---

participar en el Digital learning programme del proyecto GE Academy (<https://ge-academy.eu/doccc/>)

crítico de la situación de los derechos civiles y políticos en sus respectivos países de origen. Con este objetivo y desde el comienzo del semestre se le pide al alumnado de la asignatura que adopte la posición del Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y elaboren sus propias Observaciones Finales acerca de la implementación del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en sus estados de procedencia durante los últimos cinco años. Para elaborar las Observaciones Finales el estudiantado debe tener en cuenta e investigar la documentación oficial emitida por el Estado en cuestión objeto de estudio, la documentación proveniente de la sociedad civil y la documentación de las instituciones internacionales (Naciones Unidas, organizaciones internacionales regionales, etc.).

La práctica en clave de género se estructuró en dos grandes bloques. En el primero de ellos, el alumnado analizó en cada uno de sus Estados de origen la situación de la mujer con respecto a la garantía de los derechos civiles y políticos según declara el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Especial atención se prestó a la situación de las mujeres con relación a algunos artículos del Pacto y en función de lo dispuesto por el art. 3 del Pacto y la Observación General N° 28 que desarrolla este artículo relativo a la igualdad entre hombres y mujeres en el goce de todos los derechos civiles y políticos recogidos en el Tratado. Durante este primer bloque de la sesión se llevó a cabo un diálogo con el alumnado que les permitiera reflexionar en clave de género el art. 6 del Pacto relativo al derecho a la vida, el art. 7 que prohíbe la tortura y los tratos degradantes, el art. 8 que prohíbe la esclavitud, el art. 9 que proclama derecho a la libertad y a la seguridad personales, el art. 18 que establece derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, el art. 23 relativo a la familia, el art. 24 que desarrolla los derechos del niño, el art. 25 que recoge los derechos de participación política y el art. 26 que indica que todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley. Para ello, se realizó una revisión de las estadísticas nacionales acerca de cuestiones como la diversidad religiosa y cómo afecta a las mujeres, el acceso de estas al voto y su representatividad en las instituciones, la protección del derecho a la

propiedad y herencia de las mujeres, y por supuesto la violencia ejercida contra las mujeres.

El segundo bloque de la práctica se centró en el análisis específico de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y de cómo cada uno de los Estados se ha adherido o no a este tratado y en qué medida participa en los mecanismos establecidos para la protección de los derechos de las mujeres. Durante este segundo bloque se analizó con el estudiantado la incorporación del principio de igualdad entre hombres y mujeres en su ordenamiento jurídico, la abolición de todas las leyes discriminatorias y la adopción de normativa centrada en prohibir la discriminación contra la mujer, en asegurar la eliminación de todos los actos de discriminación contra la mujer llevados a cabo por personas, organizaciones o empresas, así como la necesidad de establecer tribunales y otras instituciones públicas que garanticen la protección efectiva de los derechos de la mujer contra toda discriminación.

La práctica tuvo una buena acogida por parte del alumnado, con una valoración media de 7.2, siendo los ítems mejor valorados por el alumnado el contenido, el material, la reflexión y el debate generado. Ante la pregunta de si encontraron útil la sesión informativa, el alumnado valoró muy positivamente el enfoque y la aproximación al tema (4,5/5) mientras que señalaron que en sí misma, no había ofrecido información adicional a la exposición dada con anterioridad en la clase. Esta última cuestión resulta especialmente relevante en la evaluación, ya que evidencia que se alcanzó uno de los objetivos generales perseguidos con la práctica, que consistía en proporcionar un punto de vista alternativo y crítico a cuestiones ya abordadas como parte del programa de la asignatura. Las opiniones del alumnado evidencian que el enfoque adoptado durante la práctica contribuyó a una reflexión crítica de los procesos normativos en el seno del derecho internacional de los derechos humanos, pero también a profundizar en la percepción de la diversidad y la interculturalidad de forma que las personas asistentes a la sesión manifestaron haber cambiado percepciones preconcebidas sobre la situación de los derechos humanos en distintos contextos.

En definitiva, esta aproximación a los derechos humanos implementada en la asignatura “protección internacional de los derechos humanos” ayudó a que el estudiantado reflexionara sobre los procesos de creación de las normas del derecho internacional de los derechos humanos. Es más necesaria que nunca una reflexión transversal del proceso de evaluación de las implicaciones para mujeres y hombres de cualquier acción planificada, incluida la legislación, las políticas o los programas, en todas las áreas y en todos los niveles, así como un estudio pausado del derecho internacional de los derechos humanos que trascienda un mero análisis de las normas de protección a las mujeres, como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Se trata de alcanzar una estrategia para convertir las preocupaciones y experiencias de las mujeres y los hombres en una dimensión integral del diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de políticas y programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales para que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y no se perpetúe la desigualdad.

### 3.2. ELABORACIÓN DE UNAS GUÍAS PARA LA TRANSVERSALIZACIÓN DEL GÉNERO EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

Sobre la base de la reflexión teórica anterior, y en el marco del Proyecto Gearing Roles, se han creado dos grupos piloto para desarrollar unas directrices de la Universidad de Deusto (UD) sobre la integración de la perspectiva de género en la docencia y en la investigación y para la elaboración de sendas guías que puedan ser utilizadas por el profesorado y el personal investigador de la UD.

Un aspecto importante de este proceso es que ha contado con personas de todas las Facultades de la Universidad. Consideramos que eso es fundamental si queremos garantizar una incorporación transversal de los principios y directrices identificadas en el conjunto de la Universidad, y que no quede como una mera iniciativa puntual sin visos de tener un impacto significativo y continuado en el tiempo. Aunque los grupos de trabajo se han organizado en torno a disciplinas científicas, todas las conclusiones se han discutido en el grupo amplio que contaba con representación de personas de todas las Facultades.

Este proceso ha contado con dos grandes etapas. Una primera etapa ha sido de formación, ya que detectamos que en este campo todavía hay un gran margen de mejora; nos queda mucho camino en la formación en materia de incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior. Los Estudios de Género han avanzado notablemente en las últimas décadas, pero ahora toca su incorporación en las prácticas docentes e investigadoras de las universidades. Las cuatro sesiones de formación para todas las personas participantes corrieron a cargo de la Consultora Yellow Window y de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). Fueron especialmente ilustrativas las sesiones dirigidas por la UPC, ya que se centraron en la amplia experiencia de la incorporación de la igualdad de género en los diferentes ámbitos de la universidad, con sus oportunidades y sus limitaciones.

Uno de los objetivos esenciales es sensibilizar al profesorado acerca de la necesidad y la bondad de la incorporación del género tanto en la docencia como en la investigación. No es solo una cuestión de justicia de género, sino que también ayuda a que la academia sea más plural y más inclusiva. Si no se toman este tipo de medidas, la universidad acabará reproduciendo los roles de género prevalentes en la sociedad, roles que discriminan sistemáticamente a las mujeres.

La segunda etapa ha sido una etapa de co-creación de las guías para incorporar la perspectiva de género en la docencia y en la investigación. María López Belloso y Felipe Gómez Isa han participado en el grupo específico que ha elaborado la guía para incorporar la perspectiva de género en la docencia de la Facultad de Derecho en varias reuniones desde los meses de enero a mayo de 2021. El grupo estaba compuesto por otra profesora de Derecho Administrativo y otro profesor de Derecho Constitucional.

Este grupo ha partido de la base del Modelo de Enseñanza-Aprendizaje de la Universidad de Deusto (MAUD), un modelo que distingue 5 fases diferenciadas en el proceso de formación: contextualización, reflexión, conceptualización, experimentación y evaluación. Como señala la Unidad de Innovación Docente de la UD que ha elaborado este modelo, estas fases “facilitan la construcción activa por parte de los estudiantes

del contenido a aprender y una integración significativa de ese conocimiento que permita su posterior recuperación, aplicación y transferencia” (Docente, 2016, pág. 2). La revisión realizada el grupo incorpora indicadores y actividades para incorporar la perspectiva de género en cada una de las fases del MAUD.

En la fase del contexto experiencial, definimos tres indicadores que nos van a ayudar a situar a la estudiante ante el tema de los roles de género en el mundo jurídico, para que pueda desarrollar un primer acercamiento al tema desde su contexto concreto. No debemos olvidar que es muy importante vincular el aprendizaje con la experiencia personal de cada persona. Sobre esta base, los indicadores que hemos identificado son la valoración del grado de autoconciencia por parte del alumnado, la identificación de prejuicios de género y su contraste con los datos que nos proporciona la realidad, y la detección de la discriminación de género en la disciplina jurídica. Cada indicador se acompaña de varias actividades que pueden ayudar a que la profesora o el profesor puedan hacer conscientes a los estudiantes de la realidad de discriminación que conlleva el Derecho. Las actividades son a título de ejemplo, ya que cada disciplina jurídica puede encontrar actividades que estén más orientadas a hacer visible la discriminación en las diferentes ramas del Derecho.

La fase de la observación reflexiva busca que el alumnado se haga preguntas y se cuestione cuál es su posicionamiento inicial respecto de la asignatura. En el fondo, lo que se pretende es abrir bien los ojos para percibir la realidad que nos rodea. Aquí es importante reflexionar tanto sobre los contenidos básicos de la asignatura como sobre lo que se denomina el currículum oculto (Margolis, 2001), ese conjunto de “normas no escritas, símbolos, prácticas y rutinas que reproducen de manera inconsciente las creencias sociales dominantes respecto a los roles de género y al estatus otorgado a hombres y mujeres, contribuyendo de ese modo a sostener la desigualdad” (Verge & Alonso, 2017).

La tercera fase es la de conceptualización, tratando de conocer las distintas posturas teóricas sobre cada disciplina. Es importante que en esta fase se tengan en cuenta referentes femeninos que ayuden a visibilizar los avances teóricos llevados a cabo por mujeres (De la Rasilla, 2020).

Esto es especialmente necesario en una disciplina, como el Derecho Internacional, tremendamente masculinizada a lo largo de la historia. Asimismo, se observa como necesario el incorporar enfoques críticos que contemplen la perspectiva de género y la dimensión inter-seccional (Chinkin, 1997).

La fase de experimentación activa pretende dotar de herramientas al alumnado para que puedan aplicar los contenidos desarrollados a la realidad que les rodea. Para ello, una actividad fundamental es visibilizar el liderazgo y las voces de mujeres que han destacado en el ámbito del Derecho Internacional. Por ilustrar este indicador con un ejemplo, en mayo de 2021 se invitó a Olga Martín-Ortega a dar una conferencia a las estudiantes sobre los desafíos del Derecho Internacional contemporáneo. Además del excelente curriculum académico de la catedrática de la Universidad de Greenwich, la profesora Martín-Ortega es coautora de un Manual de Derecho Internacional de éxito escrito por dos mujeres (Wallace & Martín-Ortega, 2020).

Por último, la fase de la evaluación también es importante desde el punto de vista del género, ya que las pruebas de evaluación no son neutras. Es importante diseñar pruebas de evaluación variadas que atiendan a las particularidades de hombres y mujeres y que no discriminen al alumnado por género.

Un elemento relevante que tiene que estar presente en todas las fases que acabamos de analizar es la incorporación del lenguaje inclusivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Deusto, 2020). Asimismo, se puede tener en cuenta a la hora de evaluar el rendimiento del alumnado tanto en pruebas orales como escritas.

#### 4. CONTRIBUCIÓN QUE REALIZA LA INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INNOVACIÓN DOCENTE DE LAS ASIGNATURAS DE DERECHO INTERNACIONAL

Al igual que ha ocurrido con otros grupos subalternos e invisibilizados en la historia del Derecho Internacional como los pueblos indígenas

(Gómez Isa, 2018), los homosexuales (Heinze, 2001), o las personas con discapacidad (Ashley & Lord, 2009), la perspectiva de género ayuda a visibilizar a las mujeres y su papel en la evolución del ordenamiento jurídico internacional (Pearson & Kouvo, 2013). El pensamiento feminista y los estudios de género han sido claves para este ejercicio teórico que ha venido a restaurar una posición estructuralmente asimétrica desempeñada por las mujeres a lo largo de la historia (Ehrenreich Brooks, 2002). Aunque se han dado pasos importantes, todavía nos queda un largo camino para despatriarcalizar el Derecho, en general, y el Derecho Internacional, en particular. En este sentido, las teorías críticas tienen un enorme potencial para poner sobre la mesa las contradicciones inherentes al Derecho Internacional y las posibilidades de superación (De Schutter, 1992).

Otra aportación relevante del feminismo y de los estudios de género es la teoría de la interseccionalidad (Morondo & De La Cruz, 2021). Este enfoque refleja cómo los diferentes ámbitos de discriminación que afectan a las mujeres se superponen y retroalimentan entre sí, incrementando la situación de marginalidad y exclusión que sufren las mujeres. En este sentido, el Comité CEDAW ha llevado a cabo una interesante interpretación evolutiva de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) introduciendo la cuestión de las discriminaciones múltiples e interseccionales que sufren las mujeres. El propio Comité se ha referido a la interseccionalidad como “un concepto básico para entender el alcance de las obligaciones de los Estados Partes contenidas en el Artículo 2 de la Convención”<sup>5</sup>. Además, el Comité subraya que “la discriminación de las mujeres basada en el sexo y el género está indisolublemente unida a otros factores que afectan a las mujeres tales como la raza, la etnia, la religión o las creencias, la salud, la edad, la clase, la casta, la orientación sexual o la identidad de género”<sup>6</sup>. Siguiendo con esta línea de argumentación, el Comité señala que hay ciertos grupos de mujeres que son especialmente

---

<sup>5</sup> COMITÉ CEDAW, Proyecto de Recomendación General No. 28 relativa al Artículo 2 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW/C/CG/28, 16 de diciembre de 2010, para. 18.

<sup>6</sup> *Ibid.*

vulnerables a diferentes tipos de discriminación, entre las que incluye a las mujeres privadas de libertad, las refugiadas, las solicitantes de asilo y las migrantes, las lesbianas, las mujeres con discapacidad, las víctimas de trata, o las viudas y mujeres mayores, entre muchas otras.

Por último, el tratar de incorporar la perspectiva de género en la docencia y en la investigación universitarias se alinea claramente con el Objetivo 5 de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* proclamados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015<sup>7</sup>. A pesar de que la actual pandemia del Covid-19 está suponiendo un grave obstáculo al cumplimiento del objetivo del logro de la igualdad entre los géneros, esperamos que las universidades se conviertan en un espacio donde se logren avances significativos en este ámbito y se logre inocular a las generaciones futuras las semillas del cambio.

## 5. CONCLUSIONES

Lo expuesto en las páginas que preceden evidencia una revisión crítica tanto de la propia disciplina del DIP, como de las metodologías docentes empleadas. Esta revisión debe reflexionar sobre la idoneidad del enfoque a emplear, valorando si la transversalización del enfoque de género es suficiente o si, por el contrario, como se defiende en este capítulo es necesaria una estrategia que abogue por la inclusión de cuestiones específicas sobre el papel de las mujeres en el derecho internacional público.

Para poder transformar la docencia de las asignaturas del área, bien sean estas asignaturas sectoriales, como el caso de la experiencia piloto descrita en torno a la asignatura “Protección Internacional de los Derechos Humanos”, o el área en su conjunto, se torna ineludible incluir competencias específicas de género en el conjunto de los grados jurídicos, sobre todo para el fomento de las reflexiones críticas del alumnado.

La experiencia que aquí se ha descrito evidencia la contribución que las políticas europeas a la transversalización del género en las instituciones de educación superior e investigación, y concretamente los proyectos de

---

<sup>7</sup> Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Naciones Unidas, Asamblea General, Resolución 70/1, 25 de septiembre de 2015.

cambio estructural como GEARING Roles pueden realizar en la docencia y la investigación. Sin embargo, para que estas aportaciones perduren en el tiempo, es necesario que las instituciones de educación superior y las universidades incorporen estos aspectos a su definición de grados y emprendan procesos de redefinición de sus competencias y resultados de aprendizaje.

Parece desprenderse de los datos y estadísticas sobre la transversalización de género en los grados españoles, y concretamente en los grados jurídicos, que este proceso de institucionalización de las políticas de género será a largo plazo. No obstante, como demuestran las experiencias aquí señaladas, el personal docente tiene alternativas para la introducción de los enfoques críticos y feministas hasta que se consoliden los procesos de cambio institucional. Para ellos resulta vital la formación del profesorado y la existencia de materiales ad hoc para cada contexto institucional que apoyen al profesorado en este proceso. La revisión de los programas de las asignaturas de DIP contribuirá a la renovación de una disciplina tradicionalista y conservadora al tiempo que ayudará a hacer las asignaturas del área más atractivas para el alumnado. Un aspecto esencial de este proceso de revisión de la disciplina pasa por acciones simples como la revisión de las figuras claves de la historia del Derecho internacional y el empleo de un lenguaje inclusivo.

## 6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo y la participación en el Congreso internacional de innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas ha recibido la financiación del proyecto europeo H2020 Gearing Roles: Gender Equality Actions in Research Institutions to Transform Gender Roles (GA: 824536)

## 7. REFERENCIAS

- Alcañiz, M. (2017). Las políticas de igualdad en las universidades. Análisis del Plan de Igualdad en la Universidad Jaume I. *Journal of studies on citizenship and Sustainability*, 58-76.
- Ashley, M., & Lord, J. (2009). "The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Process, Substance, and Prospects. En F. a. GÓMEZ ISA, *International Human Rights Law in a Global Context*, (págs. 495-514). Bilbao: Deusto University Press.
- Birney, C. H. (1885). *The Grimké Sisters: Sarah and Angelina Grimké, the First American Women Advocates of Abolition and Woman's Rights*. Whashington: Reprint Services Corporation (originally printed by Lee and Shepard).
- Campos Rubio, A. (2008). Aportaciones iusfeministas a la revisión crítica del derecho ya la experiencia jurídica. *Actas del I Congreso multidisciplinar de la Sección Bizkaia de la Facultad de Derecho* (págs. 167-226). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- CEDAW, C. (16 de diciembre de 2010). *Proyecto de Recomendación General No. 28 relativa al Artículo 2 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW/C/CG/28*. Naciones Unidas.
- Charlesworth, H. (1994). Women and international law. *Australian Feminist Studies*, 9(19), 115-128.
- Charlesworth, H. (2002). International law: a discipline of crisis. *The Modern Law Review*, 65(3), 377-392.
- Chinkin, C. (1997). Feminist Interventions into International Law. *Ade-laide Law Review*, 19(1), 13-24.
- De la Rasilla, I. (2020). "Concepción Arenal and the place of women in modern international law". *The Legal History Review*, 88, 211-253.
- De Schutter, O. (1992). Les Critical Legal Studies au pays du droit international public. *Droit et Société*, 22, 585-605.
- Deusto, U. d. (2020). *Guía Básica para la Comunicación No Sexista en la UD*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Diamond, M. J. (1994). "The revolutionary rhetoric of Olympe de Gouges". *Feminist Issues*, 14(1), 3-23.
- Docente, U. D. (2016). *MAUD: Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Ehrenreich Brooks, R. (2002). Feminism and International Law: An Opportunity for Transformation. *Yale Journal of Law and Feminism*, 14, 345-361.
- Forcada Barrera, I. (2009). ¿Está contribuyendo la teoría jurídica feminista al desarrollo de un Derecho Internacional democrático y participativo? En M. Gallego Durán, *Género, ciudadanía y globalización* (págs. 253-288). Sevilla: Alfar.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New left review*, 4, 55-68.
- Fraser, N. (2020). "From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age". En :S. Seidman, & J. C. Alexander, *The new social theory reader*. (págs. 188-196.). Routledge.
- Gómez Isa, F. (2018). "International Law, Ethno-Cultural Diversity and Indigenous Peoples' Rights: A Postcolonial Approach". En: G. Pentassuglia, *Ethno-cultural Diversity and Human Rights. Challenges and Critiques* (págs. 168-187). Leiden-Boston: Brill-Nijhoff.
- Grimké, S. M. (1838). *Letters on the Equality of the Sexes, and the Condition of Woman: Addressed to Mary S. Parker, President of the Boston Female Anti-Slavery Society*. Boston: I. Knapp.
- Heinze, E. (2001). "Sexual Orientation and International Law: A Study in the Manufacture of Cross-Cultural Sensitivity". *Michigan Journal of International Law*, 22(2), 283-309.
- Henever, N. (1986). "An Analysis of Gender Based Treaty Law: Contemporary Developments in Historical Perspective". *Hum" Rts. Q.* 70-88.
- Jiménez Sánchez, C. (2015). "La perspectiva de género en las investigaciones y la docencia del Derecho Internacional Público.". *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2-12.
- Lombardo, E. (2003). "El mainstreaming: la aplicación de la transversalidad en la Unión Europea". *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, 13, 6-11.
- Margolis, E. (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education, 2001*. New York: Routledge.
- Moller Okin, S. (1998). "Feminism, women's human rights, and cultural differences. *Hypatia*, 13(2), 32-52.
- Morondo, D et al. (2021). *Desigualdades complejas e interseccionalidad. Una revisión crítica*. Madrid: Dykinson.
- Pearson, Z., & Kouvo, S. (2013). *Gender & International Law*. Abingdon: Routledge.

- Philipp, R. R. (2010). Derechos humanos y género. *Cadernos Cedes*, 30, 135-155.
- Pizarro Beleza, T., & Pereira de Melo, H. (2019). Olympe de Gouges (1748–1793): Impressively Ahead of Her Time: A Visionary, Daring Activist and Martyr. En F. Gómez Isa, K. McCall-Smith, & J. Wouters, *The faces of human rights* (págs. 33-40). Oxford, UK ; Chicago, Illinois : Hart Publishing.
- Saldaña, M. N. (2011). Los Estudios de Género en los Grados en Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior." *Revista de Educación y Derecho*, 1-23.  
<https://raco.cat/index.php/RED/article/view/255057> [Consulta: 26-07-2021].
- Scott, J. W. (1996). *Only Paradoxes to Offer: French Feminists and the Rights of Man*. London (England) Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Verge, T., & Alonso, A. (2017). “La ceguera al género en la docencia de la Ciencia Política”. *XIII Congreso de la Asociación Española de Ciencia Política* (págs. 21-23). Santiago de Compostela: AECPA.
- Wallace, R., & Martín-Ortega, O. (2020). *International Law*. Croydon: Sweet&Maxwell.

# INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE NUEVOS MÉTODOS Y TECNOLOGÍAS: UNA LECCIÓN EN RECORRIDO VIRTUAL SOBRE LA PROHIBICIÓN DEL USO DE LA FUERZA EN DERECHO INTERNACIONAL

---

ELENA C. DÍAZ GALÁN

*Universidad Rey Juan Carlos. Madrid. España*

RABÍA M'RABET TEMSAMANI

*Universidad de Jaén. España*

## 1. INTRODUCCIÓN

La prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales ha experimentado una significativa evolución a lo largo de los últimos siglos, habiéndose producido algunos hitos en esta materia en distintos periodos históricos. En cada caso, se han ido produciendo aportaciones de carácter normativo y también de naturaleza política y, todo ello, ha configurado una norma general que ha quedado recogida, como mejor expresión, en el artículo 2 de la Carta de las Naciones Unidas. Este precepto dispone, en su párrafo 4, 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”.

Como se ha dicho muchas veces ésta es una de las prohibiciones más trascendentales del orden internacional, de tal manera que prescindir del empleo de la fuerza garantiza la existencia de una comunidad internacional que viva en paz (Brownlie, 2012). Lo decía el entonces Secretario General de las Naciones Unidas, B. B. Ghali,

“las naciones y los pueblos de las Naciones Unidas hemos tenido una buena fortuna que no tuvieron los de la Sociedad de las Naciones. Se nos ha dado una segunda oportunidad, que a ellos se les negó, de crear el mundo

previsto en nuestra Carta. Con el fin de la guerra fría nos hemos alejado del borde de un enfrentamiento que amenazaba al mundo y, muchas veces, paralizaba a nuestra Organización”<sup>8</sup>.

Esta es la base para que los alumnos de la materia Derecho Internacional Público estudien todo lo relativo a la prohibición del uso de la fuerza en la escena internacional. A partir de ahí se abren al menos tres campos para el análisis por parte de los alumnos: Por un lado, la evolución histórica que ha conducido desde una total aceptación de la fuerza por los Estados y la comunidad internacional a una situación en la que recurrir a la fuerza se encuentra prohibida de manera absoluta en el orden internacional. En este caso, se resaltan los momentos más relevantes y, sobre todo, aquellos en los que se produjeron avances que llevarán a la actual situación normativa en esta materia. Por otro lado, de lo que está previsto en la Carta se obtiene el contenido de la prohibición, es decir, los derechos y obligaciones de los Estados en relación con el empleo de la fuerza en las relaciones internacionales y, desde ahí, se determinará la naturaleza jurídica de la prohibición, lo que resulta de gran interés para el aprendizaje de los alumnos. Por último, se debate una de las cuestiones más atractivas en términos de análisis jurídico, como es todo lo relativo a las eventuales excepciones a la prohibición de la fuerza en las relaciones internacionales, entre las que se deben incluir necesariamente la legítima defensa y la autorización de la fuerza por el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas.

Con este contenido, que es detallado con posterioridad por lo que se refiere, al menos, al primer punto a través de la realización de un guión más extenso destinado a la presentación de los resultados de esta actividad de innovación docente, se puede señalar que en la presente actividad se realiza un recorrido virtual por los momentos más importantes que han conducido a la prohibición de la fuerza armada, los aspectos más destacados de su contenido; y las principales excepciones reconocidas por el ordenamiento jurídico internacional. Es decir, se trata de observar las principales normas que regulan el empleo de la fuerza, las excepciones y los supuestos especialmente graves reconocidos en el orden

---

<sup>8</sup> UN Programa de Paz, A/47/277 y S/24111, 1992, p. 24, párr. 75.

internacional. En cualquier caso, ese recorrido queda plasmado en un instrumento visual que explicita la normativa en vigor en materia de uso de la fuerza mediante imágenes, sonido y voz.

Las imágenes están referidas esencialmente a fotografías de cada una de las épocas que se analizan, así como a hechos que tengan una cierta trascendencia en el plano internacional en lo que se refiere al mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales. Pero más allá de las fotografías que se incorporan al texto se podría realizar una base de datos en este campo con el fin de completar en futuras actividades de innovación el marco de la prohibición de la fuerza en todas sus dimensiones, es decir, contemplando por ejemplo las cuestiones relativas al desarme o al derecho internacional humanitario. Pero también se combinan imágenes de vídeo que pueden ser visionadas en su totalidad o en parte por los alumnos en función del interés que despierten cada una de las cuestiones que abordan. En síntesis, la imagen se configura en uno de los aspectos más esenciales de la presentación del documento de innovación docente en cuanto hace que el discente retenga componentes de la prohibición del uso de la fuerza en el orden internacional que se explican a través de esta técnica.

El sonido cumple la función de acompañar al relato que se realiza respecto al contenido de la prohibición del uso de la fuerza y, para ello, se combinarán distintas bandas sonoras con la finalidad de que los alumnos presten mayor atención y se muestren interesados por las materias que se explican mediante el documento de innovación docente. Lo más eficaz es la selección de tres bandas sonoras, una para cada una de las partes en las que se divide la presentación del documento de innovación. En particular, para el recorrido sobre la evolución de la prohibición del uso de la fuerza se emplea la banda sonora de la película “indecent proposal” de John Barry; por lo que se refiere a los contenidos de la prohibición y las obligaciones de los Estados respecto al uso de la fuerza se utilizará la banda sonora de “El último mohicano” de Trevor Jones y Randy Edelman; y para la sección correspondiente a las excepciones del uso de la fuerza se emplea la banda sonora de “Born Free” de John Barry. En el relato virtual que se realiza el sonido aparece en un segundo plano y

tiene como finalidad mantener la atención del alumno y animarle a continuar con el recorrido virtual.

La voz es uno de los elementos más importantes del documento de innovación docente en la medida en que se constituye en la guía para que los alumnos puedan comprender, en toda su intensidad, los contenidos de la realidad del uso de la fuerza en las relaciones internacionales. La voz es aportada por el profesor que aparece en el relato siempre y cuando no se proyecten fotografías, vídeos u otras imágenes y a través del discurso va señalando los aspectos más sobresalientes que constituyen el documento de innovación docente. En todo caso, el profesor sigue el guión previamente elaborado y va poniendo los énfasis en aquellos campos que resulten más significativos para la enseñanza a los alumnos.

En definitiva, la actividad de innovación docente representa un paso adelante en los métodos de enseñanza en la Universidad española en la que se tienen en cuenta herramientas tradicionales de la enseñanza que siempre son útiles para el aprendizaje por parte de los alumnos y, asimismo, otras nuevas técnicas que permiten captar la atención, fijar los contenidos y establecer mecanismos de recuerdo para que los alumnos puedan ordenar, sistematizar y penetrar más a fondo en los contenidos de una materia que es esencial en el campo del Derecho Internacional contemporáneo, como es la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales.

## 2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de la presente actividad de innovación docente se pueden expresar sucintamente del siguiente modo:

Ante todo, existe un objetivo de carácter general que consiste, en esencia, en facilitar el aprendizaje por parte de los alumnos en uno de los sectores prioritarios del ordenamiento jurídico internacional: el uso de la fuerza. Este objetivo se puede conseguir de distintas maneras, pero en esta actividad se pretende alcanzar mediante el empleo de mecanismos y herramientas más novedosas y, en todo caso, que tengan en cuenta los medios informáticos e

imágenes de los que se dispone en la actualidad en las Universidades españolas, con el propósito de hacer atractiva la presentación de los contenidos normativos en el sector del uso de la fuerza entre los Estados y otros actores de la sociedad internacional. Este objetivo general se debe situar, de todos modos, en el terreno más tradicional de las enseñanzas jurídicas y, en particular, en el campo del Derecho Internacional Público, por lo que los medios a través de los cuales se pretende conseguir no podrán mermar, en modo alguno, los contenidos de la prohibición del uso de la fuerza y las reglas fundamentales que rigen este sector del orden internacional.

Además del objetivo de carácter general, la actividad de innovación docente persigue el logro de otros objetivos más específicos, entre los que se podrían anotar los siguientes:

Por una parte, se quieren dar a conocer las normas primordiales que prohíben el uso de la fuerza en las relaciones internacionales. Es verdad que, utilizando métodos nuevos y más enraizados con las prácticas informáticas, pero, en el fondo, la base sigue siendo el conocimiento claro de las reglas que se aplican en las relaciones entre los Estados y otros actores de las relaciones internacionales en el campo del uso de la fuerza. El alumno debe conocer con exactitud qué normas están plenamente asentadas y reconocidas en la práctica internacional y, asimismo, cuáles están en proceso de conformación normativa. Esta distinción es de gran interés y facilitará la formación jurídica de los estudiantes.

Por otra parte, se trata de especificar los sectores del orden jurídico internacional que quedan afectados por la prohibición del uso de la fuerza, de tal manera que el documento de innovación docente se sitúe en un marco más general que permita la comprensión, en términos generales, de la totalidad del orden jurídico internacional o, al menos, de la estructura básica que lo conforma.

Es decir, el logro del objetivo general y de otros objetivos específicos no puede traer como consecuencia la desconexión de las reglas sobre el uso de la fuerza de los distintos sectores que integran el Derecho Internacional. Por el contrario, la finalidad del documento de innovación es que

los alumnos dispongan de una visión general y completa de este ordenamiento en lo que se refiere al objeto de la actividad y que la interpreten en el marco general de los principios que rigen el ordenamiento jurídico internacional. Por ello, es imprescindible que antes de la consulta del documento de innovación docente, los alumnos lleven a cabo las lecturas pertinentes orientadas a la formación en Derecho Internacional. Por último, se aspira a delimitar, con la mayor precisión posible, la evolución de la prohibición y sus excepciones al hilo de los principales acontecimientos históricos. Recurrir a momentos históricos mediante fotografías y otras imágenes es una de las principales novedades de la presente actividad de innovación docente puesto que le otorga al relato aspectos de gran interés para los alumnos y podría captar más intensamente su atención.

Lo que cabe indicar es que el propósito del documento de innovación docente es ofrecer a los alumnos una herramienta que, utilizando las nuevas tecnologías y los medios de difusión en términos docentes, haga fácil la comprensión de las normas en el campo de la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales. Por lo tanto, lo que realmente se busca es una docencia de mayor calidad y en la que se dé la participación de los alumnos. Una herramienta participativa y que tiende a facilitar el aprendizaje en un sector prioritario del Derecho Internacional.

### 3. METODOLOGÍA

Como se ha indicado, la realización de la actividad se llevará a cabo mediante una combinación adecuada de distintos métodos de investigación e innovación y, asimismo, se activarán otras herramientas de carácter novedoso en el campo de la informática y la comunicación. De tal manera que, a través de imágenes, sonido, voz en off y el relato por escrito se profundice en los contenidos de la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales. En síntesis, se emplearán los métodos descriptivo-analíticos, de comparación, y las herramientas inductivas y deductivas. Lo relevante es que el empleo de estos métodos se hará sobre la base de dos aspectos de interés:

La elaboración de un guión en el que se determinen los puntos centrales de la evolución y contenido de la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales, identificando las excepciones y los supuestos del empleo especialmente graves de la fuerza armada, todo ello al hilo de la práctica internacional. La extensión de este guión será de unas 10 páginas aproximadamente. Sin embargo, a ello le debe acompañar necesariamente la recopilación de imágenes que guarden relación con el contenido del guión en cada uno de los apartados que integran la actividad docente. Esta selección implica vídeos y fotografías que deberán ir colocándose en los puntos más esenciales que definen el relato destinado a que los alumnos asimilen las normas en campo del uso de la fuerza en el Derecho Internacional. En todo caso, en función de la herramienta que se emplea (PREZI) la realidad es que existiría una presentación general de la actividad de innovación docente y se abrirían tres posibilidades en círculos distintos destinados a detallar la evolución; los contenidos; y las excepciones del uso de la fuerza respectivamente, en estos últimos casos mediante voz en off. En consecuencia, la presentación sería por parte del docente explicando el relato y el contenido esencial de la actividad de innovación docente y orientando a los alumnos para la utilización de la herramienta.

La confección de un vídeo de una duración aproximada de 40 minutos en el que se expresan, mediante las nuevas técnicas informáticas y de innovación docente, los contenidos de la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales a través de una explicación general por parte del docente. La emisión del vídeo tendrá un carácter interactivo y de fácil manejo para los destinatarios de la actividad. A partir de ahí, los alumnos podrían trabajar fuera del aula con cada uno de los apartados o círculos de la herramienta PREZI para observar y recibir las enseñanzas respecto a los tres contenidos que se incorporan en la actividad docente de innovación. Cada uno de estos apartados tendría una duración aproximada de 50 minutos y los alumnos pueden realizar su actividad en cualquier momento. En definitiva, el conjunto de la actividad docente de innovación supondría un tiempo aproximado de cuatro horas, siendo así que, a la presentación y a los tres apartados, habría que añadir un último punto de discusión y de autoevaluación de los alumnos de los

conocimientos adquiridos. Esto equivale a una semana de impartición de docencia de la asignatura de Derecho Internacional Público, lo que permite pensar en la posibilidad de realizar un modelo similar en relación con otras materias de esta disciplina jurídica.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados esenciales que se obtienen con este modelo de innovación docente han sido descritos con anterioridad. No obstante, interesa determinar el contenido de cada uno de los tres apartados que integran la actividad docente de innovación. Es decir, más allá de la elaboración de un vídeo de 40 minutos de explicación para que los alumnos puedan conocer las normas sobre el uso de la fuerza en las relaciones internacionales (Díaz, 1996) y, de esta manera, poder abordar el documento de innovación en su totalidad, cada uno de los círculos del programa PREZI refiere un apartado específico en el campo del uso de la fuerza en las relaciones internacionales. Desde esta óptica los resultados del trabajo de innovación y, en consecuencia, de la investigación realizada deparan un análisis de cada uno de los apartados indicados, siendo así que ahora sólo detallaremos el contenido del primero de ellos.

En verdad, en el círculo 1 se desarrolla una explicación para los alumnos sobre los orígenes y la evolución de la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales. En este aspecto se seleccionan cuatro fotografías de distintos momentos históricos en los que se ha ido perfilando la prohibición de la fuerza. Así, la exposición se inicia con la imagen sobre el lugar y el momento en que se firmó el Tratado de Versalles en 1919. Desde luego este Acuerdo supuso un avance decisivo, que estaba precedido por decisiones anteriores, en el camino que llevará con el tiempo a la prohibición absoluta del uso de la fuerza en el orden internacional. Los alumnos deben comprender que la Sociedad de Naciones realizó un notable esfuerzo por prohibir la fuerza en las relaciones entre los Estados, aunque la posición que adoptó esta Organización no trajo consigo la obligación de los Estados de no recurrir a la fuerza en ninguna circunstancia o situación. Se ha dicho que:

“La Organización de la Sociedad de las Naciones representó el primer intento en la historia de la humanidad de establecer una organización política dotada de órganos permanentes con carácter universal. La Sociedad de las Naciones constituía, pues, el alba de una nueva era. Estas circunstancias parecían hacer prever que los Estados abandonarían el derecho a la guerra. Sin embargo, esto no sucedió así, ya que no aceptaron una solución tan drástica” (Bermejo. 2015: 220).

Ésta ha sido la conclusión que siempre se ha destacado de la labor que realizó la Sociedad de Naciones, al menos por lo que se aprobó en el Pacto en relación con la prohibición del uso de la fuerza. El mismo autor que hemos referido señala, a estos efectos, que:

“En el Pacto de la Sociedad de las Naciones los Estados únicamente aceptaron una relativa amputación de su competencia tradicional del *ius ad bellum*. Sólo ciertas guerras fueron consideradas como ilícitas y las demás continuaron implícitamente siendo lícitas, pues no se encuentra en el Pacto ninguna prohibición formal del derecho de recurrir a la guerra” (Bermejo. 2015: 221).

Pero el objetivo de la actividad de innovación docente se cumple cuando los alumnos son conscientes del momento histórico que representa la aprobación del Pacto de Versalles y de las normas que este acuerdo adoptó orientadas a limitar y prohibir el uso de la fuerza y, sobre todo, la guerra en las relaciones entre los Estados.

Desde luego, la profunda desazón que provocó la primera guerra mundial desembocó en el Pacto de Versalles que trataría de poner fin, de una vez por todas, a los devastadores efectos de la Guerra en el orden internacional. Los acuerdos a los que se llegó en Versalles limitaron el empleo lícito de la fuerza en las relaciones entre Estados, pero fueron incapaces de establecer una contumaz prohibición absoluta y completa. Las imágenes de Versalles deben hacer reflexionar al alumno sobre la importancia del momento histórico y sobre la utopía del pacifismo que sería reprimida con la irrupción de la Segunda Guerra Mundial. La multitud que se agolpa en la *Gallerie des Glaces* debería ser el reflejo para los alumnos de la voluntad de acabar con la guerra en la sociedad internacional.

El relato continúa con la imagen que representa la reunión que plasmó el Pacto Briand-Kellogg de 1928. A tal efecto se debe recordar a los alumnos que el artículo 1 de este acuerdo estableció, con claridad, que:

“las Altas Partes Contratantes declaran solemnemente, en nombre de sus respectivos pueblos, que condenan el que recurra a la guerra para solucionar controversias internacionales y renuncian a ella como instrumento de política nacional en sus relaciones entre sí”.

Es innegable la importancia de este Pacto en el proceso que conduce a la prohibición absoluta del uso de la fuerza. Así se ha dicho, con razón, que:

“la importancia del Pacto para el Derecho internacional fue enorme, ya que no solo colmaba las lagunas existentes referentes a la guerra, sino que al mismo tiempo socavaba los fundamentos de la legitimidad del recurso a la guerra. El Pacto constituyó, pues, una auténtica revolución en el orden internacional, constituyendo un marco de referencia obligada a la hora de adoptar o armonizar otras normas o instituciones que pudieran ser contrarias a su espíritu” (Bermejo. 2015: 233).

Aquí también el profesor debe destacar en el guión que elabora lo que significó este acuerdo para la comunidad internacional de ese periodo histórico y, asimismo, ofrecer datos sobre la relevancia que se le fue otorgando con el tiempo al Pacto, a pesar de ser en sus inicios un acuerdo bilateral al que se fueron adhiriendo numerosos Estados y aunque disponía de una redacción sencilla y breve en el campo del uso de la fuerza, consagrando dos normas complementarias: la prohibición de la guerra y la obligación de resolver pacíficamente las controversias internacionales. Realmente, el Pacto puede ser visto como un fracaso a la luz de que con posterioridad tuvo lugar el enfrentamiento bélico de mayor envergadura que se ha producido en la historia de la humanidad, es decir, la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, este importante hecho en nada invalida la aportación que el Pacto de 1928 supuso en el camino conducente a la prohibición, primero, de la guerra y, después, del resto de modalidades de uso de la fuerza en las relaciones internacionales (Díaz, 1991). En ese momento histórico, de 1928, los firmantes del Acuerdo quizá no son conscientes de que la guerra acecha el futuro de Europa y, con ello, el porvenir de la comunidad internacional.

Superada la Segunda Guerra Mundial llega el momento preciso en el que la fuerza queda prohibida, con carácter absoluto, en el orden internacional. El artículo 2, 4 de la Carta de las Naciones será el punto de llegada y, al mismo tiempo, de inicio de una nueva etapa en las relaciones internacionales por lo que se refiere al empleo de la fuerza por parte de los Estados y otros actores de la comunidad internacional. En esta ocasión, se proyecta en el círculo 1 de la actividad de innovación docente una imagen del momento en el que se firma la Carta en la ciudad de San Francisco en 1945. El alumno debe calibrar la relevancia de ese momento histórico porque la Carta no solo aborda la cuestión del uso de la fuerza, que es capital, sino que también señala un nuevo marco para la relación entre los Estados que integran la comunidad internacional y que también servirá para otros actores internacionales. En realidad, como se ha dicho:

“Naciones Unidas continúa presente en las relaciones internacionales y, aunque no haya logrado plenamente su principal objetivo que es asegurar la paz en el mundo, se constituye como un punto inexcusable de referencia a la hora de abordar las cuestiones relativas al mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales. Más aún, se puede decir con toda rotundidad que Naciones Unidas representa, en términos de legitimidad, a la comunidad internacional en su conjunto y que cualquier decisión que afecte a la paz mundial solo queda legitimada si cuenta con la aceptación de esta Organización” (Morán, 2018: 4).

Lo que se debe resaltar en la enseñanza para el alumno es que, a partir de ese momento, se abre un nuevo panorama en el ámbito jurídico en relación con la regulación de la fuerza. Aparece una norma que, con todas las limitaciones de interpretación que se quiera, establece los presupuestos básicos para determinar las obligaciones de los Estados en el terreno del empleo de la fuerza en el orden internacional. La fotografía que representa la reunión de San Francisco se podría completar con otras que se pudieran seleccionar en relación con ese evento y que también expresan la trascendencia del momento histórico. La comunidad internacional aboga, a partir de entonces, de una manera clara y definitiva por el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales como propósito primordial.

Por último, se muestra a los alumnos una imagen de la reunión que tuvo lugar en Helsinki en 1975 y que representa el momento en el que los principales Estados del planeta en esa época deciden en el seno de la Conferencia de Seguridad y Cooperación en Europa (CSCE) aprobar el Acta final de Helsinki, en el que se reconoce que el uso de la fuerza está absolutamente prohibido por el ordenamiento jurídico internacional, con lo que se reitera el contenido de la Carta de las Naciones Unidas y, en pleno periodo de Guerra fría, los Estados se muestran convencidos de las virtudes de una norma así. En el decenio de los setenta del pasado siglo, los Estados llegan a la convicción de que la fuerza debe estar proscribida y, además, respaldan los postulados de las Naciones en esta materia. Es cierto, sin embargo, que el Acta de Helsinki es un documento que va mucho más allá de una simple declaración que emana de una conferencia internacional y, en verdad, supone un instrumento que fortalece el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales. Como se señaló hace tiempo:

“la CSCE ha enriquecido la práctica internacional con un extenso documento programático que, sentando las bases del proceso de «distensión en Europa», ha concretado en forma detallada reglas y mecanismos de coexistencia y cooperación entre prácticamente todos los Estados europeos y norteamericanos. Dos objetivos más acuciantes pueden servir las disposiciones del Acta: i) Pueden servir para exigir legítimamente la total eliminación, en el ámbito de los Estados participantes, de violaciones graves de los derechos del hombre, y ii) Pueden servir para respaldar, de forma permanente, las exigencias de que se realicen etapas que constituyan medidas efectivas hacia un desarme general y completo. El progreso en, ante todo, estos dos campos, supondría un verdadero fortalecimiento de la seguridad y una sustancial eliminación de obstáculos al desarrollo de la cooperación en todas sus formas no solo en Europa, sino también en toda la Comunidad internacional” (Mariño, 1975:658-659).

Con ello, los alumnos comprenderán tanto la importancia de una reunión de este tipo como los postulados que finalmente se aceptaron en la comunidad internacional en materia del uso de la fuerza. La vinculación del uso de la fuerza con el respeto de los derechos humanos que será trascendental queda reflejada de algún modo en el contenido de este Acta de 1975.

Un esquema idéntico y un relato similar se utilizan en los círculos 2 y 3, en estos casos, en relación con las obligaciones de los Estados respecto al uso de la fuerza y por lo que se refiere a las excepciones al uso de la fuerza reconocidas en el Derecho Internacional. La combinación de fotografías y vídeos, junto con el guión que detalle los contenidos de las normas que rigen estas cuestiones, será la clave para que los alumnos puedan asimilar los conocimientos en esta actividad de innovación docente.

## 5. DISCUSIÓN

La actividad de innovación docente abre las puertas a la realización de debates en torno a los avances y retrocesos que se hayan podido producir en relación con la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales y sus excepciones. Asimismo, delimita los aspectos centrales del relato normativo en relación con la prohibición y el comportamiento de los actores internacionales, en particular, los Estados y las Organizaciones internacionales. Todo ello, permitirá a los alumnos profundizar en los postulados que se mantienen, por unos y otros, en la comunidad internacional en esta materia. Por lo tanto, la actividad de innovación tiene un carácter complementario de otras clases de tipo presencial en las que, con mayor detalle, se puedan debatir y analizar los contenidos básicos que integran el documento de innovación. Eso sí, el valor complementario no es estrictamente necesario ya que por sí misma la actividad de innovación es suficiente para que los alumnos puedan abordar los aspectos básicos de la prohibición del uso de la fuerza en el orden internacional.

Pero, además, en el marco de la discusión que genera la actividad de innovación se debe hacer constar que el recorrido virtual culmina con un apartado en el que se recogen 10 preguntas tipo test sobre algunos de los aspectos que se integran en la actividad de innovación. Las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas que se formulan coadyugarán a comprender el significado normativo de la prohibición del uso de la fuerza y las reglas básicas que regulan esta cuestión en el Derecho Internacional contemporáneo. Se llevará a cabo como un sistema de autoevaluación, de tal manera que los alumnos puedan comprobar el nivel

de los conocimientos adquiridos. Las claves esenciales que tiene el relato-guión que conforma el recorrido virtual se podrían resumir del siguiente modo:

El recorrido tiene una duración aproximada de 50 minutos en cada uno de los apartados, con el fin de que el alumno no decaiga en la atención y pueda observar con detalle los matices de la información que se le facilita destinada a conocer en términos normativos la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales.

El recorrido, además de la presentación y el discurso narrativo del docente, cuenta en cada apartado con fotografía, vídeo y sonido que facilita el aprendizaje y que otorga cercanía a las normas que regulan la fuerza en el orden internacional.

El visionado del recorrido virtual terminaría, como decimos, con la formulación de preguntas breves y en formato test que deberían ser respondidas por los alumnos para calibrar el nivel de aprendizaje.

## 6. CONCLUSIONES

La realización de la actividad de innovación docente mediante nuevas técnicas de innovación y el empleo de la tecnología en un sector tradicional del orden jurídico internacional supone, con seguridad, un avance decisivo en las formas de enseñanza universitaria y nuevos desafíos didácticos que debe afrontar la comunidad universitaria y, en particular, los docentes y discentes. Esta actividad se sitúa, con toda razón, en un marco innovador en el campo del Derecho Internacional Público. Una herramienta de innovación docente que consiste en la realización de un recorrido virtual por cualquiera de los ámbitos que constituyen el saber. En nuestro caso, los componentes esenciales de la innovación radicaría en una presentación ordenada y sistemática del saber jurídico en el campo del orden internacional. En esta línea, mediante la combinación de fotografía, sonido e imagen se ha realizado un recorrido virtual sobre la realidad que representa, en su evolución y actualidad, la

prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales. A través de este recorrido, el discente puede aproximarse a los momentos históricos más destacados en los que se abordó la limitación de la fuerza en las relaciones entre los Estados y, con ello, incidir en los aspectos que conforman su contenido.

El árbol que sirve de referencia va indicando al alumno cada una de las sendas del recorrido virtual sobre la prohibición del uso de la fuerza y, así, en cada una de las ramas seleccionadas se puede profundizar más detenidamente en los sectores que configuran normativamente la prohibición en el orden internacional. Los tres caminos por los que transita el relato están integrados: primero, por la descripción de la evolución histórica que lleva a la comunidad internacional a acordar la prohibición de la fuerza armada en las relaciones entre Estados; el segundo, por el análisis de los contenidos esenciales que detallan las obligaciones de los actores internacionales en relación con la fuerza armada; y, el tercero, por los casos en los que los Estados pueden recurrir lícitamente al empleo de la fuerza en la resolución de los conflictos internacionales.

El círculo principal expresa la necesidad de que la comunidad internacional erradique las manifestaciones del uso de la fuerza entre los Estados y, en especial, la guerra que, en palabras, de la Carta de las Naciones Unidas “dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles”. El docente tiene la oportunidad de mostrar imágenes desgarradoras de la Primera y Segunda Guerra Mundiales que permiten reflexionar sobre la crueldad de la guerra y los daños que provoca en la sociedad internacional, socavando los cimientos de la convivencia entre los Estados y los pueblos. A partir de aquí, el alumno puede ir penetrando en los elementos que configuran los conflictos bélicos y en las razones que justifican el interés de la comunidad internacional por poner término a toda manifestación violenta en las relaciones internacionales. El círculo principal constituye, en el marco de la innovación docente, un recorrido autónomo de carácter más sociológico que normativo y en el que el docente incorporará componentes axiológicos que perfilan la actual sociedad internacional. Es decir, una narrativa que sustente los valores de la democracia y el respeto de los derechos humanos. En la presentación, únicamente se exponen los aspectos más relevantes

de uno de los tres caminos que parten del círculo principal, siendo así que el resto de los caminos (el 2 y el 3) atesoran las mismas características que el primer camino. En esta dirección, solo se muestran algunas de las claves que reflejan los postulados de innovación docente que incluye la presente actividad docente. En conclusión, esta nueva fórmula de enseñanza de un campo esencial del Derecho Internacional representa, a nuestro juicio, un mecanismo útil en el marco de la innovación docente.

## 7. REFERENCIAS

- Bermejo García, R. (2015). El uso de la fuerza, la Sociedad de Naciones y el Pacto Briand-Kellogg. Los orígenes del derecho internacional contemporáneo: estudios conmemorativos del centenario de la Primera Guerra Mundial, 217-245. Institución Fernando el Católico, Colección Actas.
- Brownlie, I. (2012). International Law and the use of force by States. Published to Oxford scholarship online.
- Díaz Barrado, C. M. (1991). El uso de la fuerza en las relaciones internacionales. Ministerio de Defensa.
- Díaz Barrado, C. M. (1996). La prohibición del uso de la fuerza y sus excepciones: Balance a los cincuenta años de Naciones Unidas. Balance y perspectivas de Naciones Unidas en el cincuentenario de su creación, 141-164. Boletín Oficial del Estado. Universidad Carlos III de Madrid.
- Mariño Menéndez, F. (1975). Seguridad y cooperación en Europa: el Acta final de Helsinki. Revista de Instituciones Europeas vol. 2 (3), 658-659.
- Morán Blanco, S. (2018). Naciones Unidas en la Sociedad Internacional. Entre el deseo de reforma y la ausencia de voluntad política. *bie3: Boletín IEEE*, 9, 1276-1313.

## EL MONITOREO DE ACTIVIDAD DE TRATADOS COMO INSTRUMENTO PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO INTERNACIONAL MEDIOAMBIENTAL

---

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ  
*Universidad de Jaén*

### 1. INTRODUCCIÓN

El Derecho Internacional Medioambiental (DIM) puede considerarse, a grandes rasgos, como una rama del Derecho Internacional Público que se ocupa principalmente del control de la contaminación y la protección y conservación del medioambiente y los recursos naturales. Se trata de una materia que está tomando cada vez más importancia en los planes de estudios universitarios, y no sólo de Derecho. Ha evolucionado de quedar incorporada, en el mejor de los casos, en el temario de cursos generales como el de Derecho Internacional Público a ser objeto de programas propios, cursos, estar integrada en disciplinas académicas diferente del Derecho o incluso revistas académicas dedicadas exclusivamente a esta materia.<sup>9</sup> La creciente importancia del DIM y su paulatina integración en los planes de estudio universitarios puede atribuirse a razones como:

- La necesidad de garantizar que el desarrollo de la actividad humana tenga en cuenta consideraciones sobre la protección del

---

<sup>9</sup> A modo de ejemplo, múltiples universidades europeas como la 'Queen Mary University of London' (Inglaterra), la 'Utrecht University' (Holanda) o en España la 'Universitat Rovira i Virgili' incluyen programas específicos de máster en derecho medioambiental. También hay ejemplos de revistas dedicadas al derecho medioambiental como es el caso de la 'Review of European, Comparative and International Environmental Law' (RECIEL).

medioambiente y sus recursos, elemento indispensable del desarrollo sostenible y sus objetivos asociados.<sup>10</sup>

- Responder al objetivo prioritario de nuestra sociedad de fortalecer la protección y conservación del medioambiente y sus recursos, como así se refleja en la mayoría de políticas y ordenamientos jurídicos a todos los niveles (internacional, regional, nacional y local).
- La transversalidad del DIM y su consecuente incidencia en múltiples sectores y campos científicos que demandan el conocimiento de los sistemas de protección y conservación del medioambiente y sus recursos.

El temario de DIM suele ser diverso, y su contenido viene principalmente determinado por los sectores específicos a tratar y las restricciones impuestas por el número de horas que se disponga para el curso. Independientemente del contenido específico de los cursos de DIM, los tratados internacionales que de forma directa o indirecta se centran en la protección del medioambiente y sus recursos son una de las principales fuentes del DIM y materia esencial objeto de su estudio.<sup>11</sup> Dichos instrumentos tienen objetos variados de regulación como la protección de la biodiversidad, el cambio climático o la prevención de contaminación frente a riesgos específicos como los vertidos en el mar, entre muchos otros. No obstante, la cantidad de tratados, su variedad temática y los diferentes asuntos asociados a los mismos que tratar puede dificultar la

---

<sup>10</sup> Véase a modo de ejemplo y a nivel europeo que el desarrollo sostenible y la protección del medioambiente están en el centro de la política y la legislación de la Unión Europea (UE). Tanto la UE como sus Estados Miembros tienen la obligación de garantizar un crecimiento (industrial) sostenible. Según el artículo 3.3 de la versión consolidada del Tratado de la Unión Europea (Versión Consolidada del Tratado de la Unión Europea, 2008, Diario Oficial de la Unión Europea, C 115/13), la UE “obrará en pro del desarrollo sostenible de Europa basado en [...] un nivel elevado de protección y mejora de la calidad del medio ambiente”. Además, el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (Versión Consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, 2008, Diario Oficial de la Unión Europea, C 115/47) establece expresamente en su artículo 11 que la protección del medio ambiente debe integrarse en las políticas y actividades de la Unión, y en particular con vistas a fomentar el desarrollo sostenible.

<sup>11</sup> Véanse las principales fuentes del derecho internacional, incluidos los tratados, en una perspectiva medioambiental en Birnie, P., Boyle, A., & Redgwell, C. (2009). *International Law and the Environment*, Oxford University Press, p. 14-29.

docencia y también el aprendizaje por parte del alumnado. Teniendo esto en cuenta, el objetivo de esta aportación se centra en la contribución del monitoreo de los tratados como instrumento complementario de mejora para la docencia y aprendizaje del DIM.

De acuerdo con el objetivo previsto, el capítulo se estructura de la siguiente forma: la sección 2 expone algunas de las principales complejidades que, en mi opinión, presenta el DIM como materia de docencia y también de estudio; la sección 3 se centra en explicar el objetivo y la metodología de la actividad propuesta, es decir, del monitoreo de tratados aplicado al DIM; en la sección 4 se expone cómo la actividad en cuestión puede contribuir a la mejora de la docencia y aprendizaje del DIM; finalmente en la sección 5 se exponen las principales conclusiones.

## 2. ALGUNAS COMPLEJIDADES DEL DIM COMO MATERIA DE ESTUDIO Y DOCENCIA

A continuación, se exploran tres de las principales complejidades que, en mi opinión, tiene el DIM como materia de estudio y docencia.

### 2.1. LA MULTISECTORIALIDAD DEL DIM Y SU CANTIDAD Y VARIEDAD DE TRATADOS

Una de las principales características del DIM es su multisectorialidad, que a su vez puede plantear complejidades para su estudio y docencia. El contenido de los cursos y manuales generales sobre DIM suele incluir unas primeras lecciones introductorias que incluyen nacimiento y evolución del mismo, estudio de las fuentes, responsabilidad del Estado en la protección del medioambiente, cumplimiento de los tratados y resolución de disputas, entre las principales lecciones, para dar luego paso a lecciones que tratan los diferentes sectores que se regulan en el DIM, en que se suele incluir: protección de la biodiversidad, incluida la protección de especies; cambio climático; contaminación atmosférica; protección del medioambiente marino; regulación de sustancias tóxicas; o los instrumentos para la evaluación ambiental o participación pública en

asuntos medioambientales, entre otros muchos sectores.<sup>12</sup> No cabe duda de que los tratados internacionales son una fuente esencial del DIM y que deben ser explorados los específicos de cada sector. No obstante, la cantidad y variedad temática de tratados y sectores del DIM, así como las particularidades de cada instrumento y su funcionamiento puede dificultar la docencia y también el aprendizaje por parte del alumnado.

## 2.2. NECESIDAD DE COMBINAR CONOCIMIENTO GENERAL Y ESPECÍFICO PARA TRATAR TEMÁTICAS CON COMPLEJIDADES TÉCNICAS

El DIM como materia de estudio presenta complejidades técnicas que requiere conocimiento general y específico no sólo entre ramas del Derecho sino también entre disciplinas académicas, jurisdicciones, así como la continua actualización de temas variados en una realidad a menudo cambiante.<sup>13</sup>

Algunos autores ya señalan algunos de los principales retos que plantean las ciencias legales medioambientales para los investigadores. Fisher y otros identifican cuatro retos metodológicos específicos para el estudio de esta ciencia, a saber: la velocidad y escala de cambios legales o regulatorios; la interdisciplinariedad; los desafíos ligados a la gobernanza; y la naturaleza multi-jurisdiccional de los regímenes de derecho medioambiental.<sup>14</sup> Todos ellos tienen también un impacto en la docencia del DIM. En términos generales, adentrarse en el DIM precisa conocimiento general de Derecho Internacional Público, Política Pública, Relaciones Internacionales, así como estar actualizado en la normativa en diferentes jurisdicciones y en las disciplinas asociadas con las cuestiones

---

<sup>12</sup> Véanse a modo de ejemplo los múltiples sectores y lecciones que se tratan en el DIM en manuales de referencia como el Guruswamy, L. (2017). *International Environmental Law in a Nutshell*, West Academic, o el ya citado manual de Birnie, P., Boyle, A., & Redgwell, C. (2009). *International Law and the Environment*, Oxford University Press.

<sup>13</sup> Algunas de las complejidades en la enseñanza del derecho medioambiental general en las facultades de Derecho ya se apuntaban en trabajos como el de Sax, J.L. (1989). *Environmental Law in the Law Schools: What We Teach and How We Feel About It*. 19 *Environmental Law Reporter* 10251.

<sup>14</sup> Fisher, E., Lange, B., Scotford, E. & Carlarne, C. (2009). *Maturity and Methodology: Starting a Debate about Environmental Law Scholarship*, *Journal of Environmental Law*, 21:2, 213- 250, 226-243.

específicas a tratar. A modo de ejemplo, si debemos tratar el reto de la regulación internacional de la acidificación oceánica, deberemos en un primer lugar saber qué es y por qué se produce la acidificación del océano, así como su conexión al cambio climático y comprender cómo afecta a los ecosistemas marinos para poder pasar en segunda instancia a su regulación. Esto requiere por tanto poder interpretar estudios y trabajos ajenos al Derecho como los informes relativos a la acidificación oceánica realizados por el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático, que a su vez requerirá tener algunas nociones básicas de otras disciplinas ajenas al Derecho como la Biología o la Química para posteriormente pasar a los aspectos legales. En el apartado legal, es necesario conocer los diferentes regímenes y tratados aplicables en el mar teniendo en cuenta los diferentes espacios marinos, cuál es la protección que se ofrece en dichos espacios contra los efectos de la acidificación oceánica o la relación entre los regímenes entre otras muchas cuestiones. También se deberá tener en cuenta los tratados que puedan estar negociándose y que puedan incidir en la regulación.

Dependiendo de la temática se deberá por tanto hacer uso e interrelacionar disciplinas que serán necesarias para comprender la base científica del problema u objeto de regulación antes de poder pasar a las cuestiones legales.

### 2.3. REQUISITO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ESTUDIANTE

Si bien los programas de Derecho que incluyen asignaturas de DIM suelen prever que el alumno tenga conocimientos previos en Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales antes de adentrarse en el DIM, este puede no ser el caso cuando se realiza con estudiantes provenientes de otras disciplinas como puede ser Ciencias Medioambientales. Por supuesto, dichos estudiantes pueden tener un mayor conocimiento previo sobre temas asociados al DIM, como puede ser la regulación de la evaluación del impacto ambiental, materia que suele ser específicamente incluida en los planes de estudios de grado en Ciencias

Medioambientales a modo de ejemplo.<sup>15</sup> No obstante, dichos estudiantes pueden carecer de formación básica en Derecho como por ejemplo el caso de las fuentes del Derecho Internacional Público, esenciales para el DIM.

### 3. OBJETIVO Y METODOLOGÍA DEL MONITOREO DE TRATADOS APLICADA AL DIM

Teniendo en cuenta algunas de las complejidades que puede presentar la docencia y estudio del DIM, se propone en este trabajo el monitoreo de tratados como herramienta docente complementaria que contribuya a la mejora de la docencia del DIM. La actividad propuesta sobre monitoreo de tratados tiene el objetivo de facilitar la adquisición y desarrollo de las competencias que los alumnos deben adquirir respecto al DIM, concretamente:

- Facilitar la adquisición de conocimientos generales sobre los principales regímenes asociados a temas medioambientales, así como conocimientos específicos del sector que sea trabajado por el alumno durante la actividad de monitoreo.
- Profundizar en el funcionamiento y efectividad de los regímenes objeto de estudio.
- Comprender mediante ejemplos prácticos las relaciones entre los procesos legales entre el DIM y el derecho doméstico.
- Adquirir conocimientos sobre la negociación, conclusión e implementación de acuerdos internacionales que tratan la regulación del medioambiente y sus recursos.
- Desarrollo de habilidades de investigación y búsqueda de recursos.

---

<sup>15</sup> Véase a modo de ejemplo la Resolución de 16 de junio de 2010, de la Universidad de Huelva, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Ciencias Ambientales. Boletín Oficial del Estado, 10 agosto de 2010, n.º. 193, pp. 70951-70955. En ella constan como asignaturas obligatorias la 'Evaluación de Impacto Ambiental' y la 'Evaluación Ambiental Estratégica'.

La realización de la propuesta de monitoreo consiste en la asignación por parte del docente o elección por parte del alumno de uno o varios tratados de una o varias áreas sustantivas del DIM (biodiversidad, clima, etc.) para que el alumno pueda seguir la actividad que se produce bajo el tratado elegido durante un periodo temporal (pasado y/o presente) y/o por sub-temáticas específicas sobre las que verse el tratado.

Por ‘monitoreo’ deberá entenderse, de forma amplia, el seguimiento de la actividad realizada por los órganos establecidos por el tratado. El monitoreo variará en función del tratado y la temática, pero normalmente dará lugar al seguimiento de la actividad que tengan las reuniones de Estados Partes del tratado en cuestión o de sus conferencias de partes, las secretarías, comités preparatorios, grupos de trabajo o incluso sesiones de negociación de tratados o protocolos. La información a monitorear podrá extraerse principalmente de las páginas web oficiales dedicadas a los tratados en cuestión y/o a los órganos de los mismos, que normalmente suelen recoger los avances que se producen.

Respecto a los tratados a incluir para el monitoreo, lo ideal es que el docente tenga una lista cerrada de tratados que se corresponda a los sectores que se vayan a incluir en el temario del curso.

El seguimiento se hará individualmente por parte de los alumnos y quedará reflejado por escrito en un diario, que deberá entregarse al final del periodo de clases.

A la actividad de monitoreo se le añadirá una exposición en clase por parte del alumnado. El alumno deberá exponer en clase la actividad que haya ido registrando cuando sea propuesto hacerlo por parte del profesor. La intervención oral del alumno deberá incluir en un primer lugar una introducción al objeto del tratado y sus disposiciones principales. Tras la exposición, el docente podrá clarificar conceptos, así como establecer un diálogo con toda la clase que permita desarrollar y ampliar conocimientos asociados al sector sobre el que verse el tratado o en relación con otros temas incluidos en el temario o asociados al DIM. Respecto al momento de realización de la intervención oral del alumno, resulta aconsejable que se produzca en la misma sesión y justo antes de

la explicación por parte del profesor del tratado en cuestión previsto tratar para la sesión, si hubiese tiempo suficiente para ello.

Respecto a la evaluación, el registro por escrito de la actividad semanal del tratado elegido y la presentación oral pueden ser susceptibles de evaluación de las capacidades adquiridas por alumno.

#### 4. CONTRIBUCIÓN DEL MONITOREO DE TRATADOS A LA MEJORA DOCENTE DEL DIM

El desarrollo de este ejercicio puede tener múltiples beneficios para la docencia y la adquisición de las habilidades competenciales que se prevén adquirir en cursos de DIM. Entre los principales beneficios se pueden incluir:

Primero. Facilitar la adquisición de conocimientos generales sobre los principales regímenes asociados a temas medioambientales, así como conocimientos específicos del sector que sea trabajado por el alumno durante la actividad de monitoreo. El monitoreo, la actividad de registro y la exposición oral permite que los alumnos mejoren su conocimiento de forma activa mediante el trabajo a realizar, y también pasiva a través del trabajo de otros compañeros y las explicaciones del profesor.

Segundo. Contribuir a proporcionar una visión de conjunto de los tratados de carácter medioambiental. Asignar a cada alumno un tratado para que lo trabaje y su posterior exposición en clase a los demás permite explorar el conjunto de los tratados, y de forma diferente a la exposición oral que normalmente haría el profesor.

Tercero. Acercamiento a la realidad y la práctica asociada al DIM. El diario de seguimiento y la posterior exposición en clase llevará indudablemente a explorar temas prácticos que el profesor puede comentar en clase. A modo de ejemplo, podrá explicar la utilidad de los diferentes instrumentos elaborados por órganos establecidos por los tratados como puedan ser las guías o recomendaciones o cómo se relaciona el DIM con el derecho interno. Además, el monitoreo de actividad reciente facilitará que se exploren temas de actualidad.

Cuarto. Facilitar la comprensión y explicación de temas esenciales del DIM como la negociación de los tratados medioambientales o el rol las conferencias de partes. Ligado al anterior beneficio, el ejercicio brinda la posibilidad de explorar con detalle y mediante ejemplos reales temática diversa que de forma abstracta puede resultar más difícil de comprender.

Quinto. La actividad puede también ayudar a fomentar la inmersión del alumnado mediante la participación activa y por poder permitir la elección, libre o guiada, de tratados a monitorear cuyas áreas temáticas sean de mayor interés para cada alumno. Es decir, permite la adaptabilidad a la temática que sea de mayor interés para el alumnado.

Además de estas ventajas o beneficios, se señala la adaptabilidad de la herramienta para formatos de docencia presencial, online e híbrida.

## 5. CONCLUSIONES

El DIM es una materia que está cobrando cada vez más importancia no sólo en planes de estudio de Derecho sino también en otras disciplinas debido a que, entre diversas razones, proporciona las bases para establecer medidas para la conservación del medioambiente y sus recursos, así como para dar soluciones a la necesidad de integrar la protección medioambiental en el desarrollo de la actividad humana.

Teniendo en cuenta las complejidades para la docencia y estudio que puede presentar el DIM, de las que hemos repasado en este trabajo tres de las que considero más relevantes (la multisectorialidad del DIM y su variedad y cantidad de tratados; necesidad de combinar conocimiento general y específico para tratar temáticas con complejidades técnicas; requisito de conocimientos previos del estudiante), se ha planteado la actividad de monitoreo de tratados conjunto al diario de seguimiento y la actividad asociada de exposición en clase como una herramienta complementaria para la mejora de la docencia del DIM.

Se ha hecho hincapié en este trabajo en la contribución que puede tener el ejercicio planteado para facilitar la comprensión de la materia, aportar una visión de conjunto y poder tener un acercamiento basado en

temática actual de la realidad mientras se garantiza la participación activa e inmersión del alumno.

## 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.

## 7. REFERENCIAS

- Birnie, P., Boyle, A., & Redgwell, C. (2009). *International Law and the Environment*, Oxford University Press.
- Fisher, E., Lange, B., Scotford, E. & Carlarne, C. (2009). Maturity and Methodology: Starting a Debate about Environmental Law Scholarship, *Journal of Environmental Law*, 21:2, 213- 250.
- Guruswamy, L. (2017). *International Environmental Law in a Nutshell*, West Academic.
- Resolución de 16 de junio de 2010, de la Universidad de Huelva, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Ciencias Ambientales. Boletín Oficial del Estado, 10 agosto de 2010, núm 193, pp. 70951-70955.
- Sax, J.L. (1989). *Environmental Law in the Law Schools: What We Teach and How We Feel About It*. 19 *Environmental Law Reporter* 10251.
- Versión Consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, 2008, Diario Oficial de la Unión Europea, C 115/47.
- Versión Consolidada del Tratado de la Unión Europea, 2008, Diario Oficial de la Unión Europea, C 115/13.

# TÉCNICAS FORMATIVAS PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA-ORAL EN CIENCIAS JURÍDICAS. ESPECIAL REFERENCIA A LAS IMPLICACIONES EN LA DOCENCIA NO PRESENCIAL

---

ESPERANZA GÓMEZ VALENZUELA  
*Universidad de Almería*

## 1. INTRODUCCIÓN

Con respecto a las estrategias para la adquisición de competencias y destrezas en la formación de ciencias sociales y jurídicas es importante que estas vayan encaminadas, entre otras, al ámbito de la comunicación oral, de forma que se dote al estudiante de las herramientas necesarias para ser un buen orador<sup>16</sup>. En este sentido, la competencia comunicativa oral constituye un instrumento importante para el desempeño de las labores propias de los juristas en cualquiera de sus facetas. La comunicación oral posibilita una interacción directa entre todos los participantes en el *iter* judicial, por lo que se hace necesaria su mejora desde el punto de vista formativo del estudiante, de forma que se aúne la escucha con la observación, ello implica tener en cuenta lo que se dice, cómo se dice y cómo es percibido por el receptor. Con respecto al desarrollo de esta competencia, debe tenderse a la especialización, esto es, se precisa diferenciar las peculiaridades de las situaciones comunicativas en las que se verán inmersos como futuros profesionales del Derecho, diferenciando las distintas situaciones que pueden darse dependiendo del camino laboral que escojan. No es lo mismo interrogar a un testigo de la otra parte, que actuar en un acto de conciliación, brindar una orientación como asesor

---

<sup>16</sup> Este estudio se corresponde con la ponencia presentada al I Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e investigación de las ciencias sociales y jurídicas de la Universidad de Jaén celebrado los días 24 y 25 de junio de 2021.

legal o incluso ejercer tareas docentes. Por este motivo, es necesario el aprendizaje de técnicas que les permitan mejorar el lenguaje jurídico en las distintas salidas profesionales. No basta con los ejercicios tradicionales en los que el alumno expone un trabajo o una práctica, sino que debe implementarse otro proyecto formativo que permita al estudiante desarrollar esta competencia desde una triple perspectiva: cognitiva, actitudinal y procedimental. De esta forma el futuro jurista podrá adquirir la competencia comunicativa oral mediante la realización de actividades significativas, el uso de estrategias cognitivas y el establecimiento de relaciones interdisciplinares. Todo ello, teniendo en cuenta el contexto actual de pandemia en el que resulta una tarea ardua, que el estudiante se comunique efectivamente debido a que la docencia se desarrolla de manera no presencial y se complica la labor de interactuar con el alumno. Por este motivo, como se expone en este trabajo, los docentes han de implementar técnicas formativas que permitan el *feedback*, imprescindible para el buen desarrollo de la citada competencia comunicativa oral.

De esta forma, en el presente estudio se trata de argumentar la repercusión de la oralidad para la ciencia jurídica y para la enseñanza del Derecho en el ámbito universitario. Del mismo modo, se abordan las técnicas formativas para la adquisición de la citada competencia. En una primera parte del trabajo se trata la importancia de la adquisición de estas competencias para la formación de juristas. En segundo extremo, se indican las principales técnicas docentes para el aprendizaje de la competencia comunicativa oral y por último se abordan las especialidades relacionadas con el entorno virtual y cómo se entrena la oralidad del alumno en este medio.

La metodología utilizada para la elaboración de este trabajo está vinculada a la propia experiencia docente de la autora y a actividades y fórmulas que se han utilizado en clase junto con otras que podrían utilizarse, además de distinta bibliografía relacionada con el tema en cuestión. Del mismo modo se ha tenido en cuenta la interacción con otros congresistas que ha sido muy fructífera para el desarrollo de esta ponencia.

## 2. JUSTIFICACIÓN: ORALIDAD EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS JURISTAS

### 2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Cómo afirma Walter Ong la oralidad, “*es algo primitivo y heredado, que constituye un lenguaje en sí, desde el principio; es una forma comunicativa que va desde el grito de un recién nacido hasta un diálogo generado entre amigos; se percibe a partir de sonidos, los fonemas*”<sup>17</sup>.

La escritura, al principio era solo aprendida y utilizada por sectores restringidos y era considerada un instrumento de poder pero la escritura no redujo a la oralidad sino que la intensificó organizando sus principios; prueba de esto fue que la retórica (arte de hablar), siguió siendo por mucho tiempo, el modelo de todo discurso.

En el Derecho, a lo largo de su historia, siempre ha habido procedimientos en los que la argumentación oral ha sido crucial en el *iter* judicial, los orígenes de esta práctica se encuentran en el Derecho Romano. Posteriormente, en la Edad Media, hubo un retroceso de la praxis jurídica en cuanto a la oralidad, debido a las particularidades del propio sistema inquisitivo, caracterizado por la secretividad. El recurso de la oralidad aplicado al ámbito forense vuelve en el siglo XIX, a propósito de la codificación que se estaba llevando a cabo en Francia mediante el desarrollo de los Códigos de Procedimiento Civil y Penal, de 1806 y 1808, respectivamente<sup>18</sup>.

La oralidad es un principio constitucional y un principio técnico; es el medio más exacto de expresión de la realidad de los hechos. Esto es, los argumentos que aducen las partes de forma oral en el procedimiento así como el debate que ello suscita para los abogados contribuye a aclarar las dudas que sobre los hechos puedan existir. En este sentido, al juez le

---

<sup>17</sup> Véase ONG, W. (1982), *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, Fondo de cultura económica, lengua y estudios históricos, México, pp. 26.

<sup>18</sup> VÁZQUEZ SOTELO, J.L. *La Oralidad en el Moderno Proceso Civil Español. Implantación y Dificultades de la Oralidad*. [biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3069/5.pdf](http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3069/5.pdf) (recuperado el 11-VII-2013); PICÓ I JUNOY, J. (2008). *El Principio de Oralidad en el Proceso Civil Español*. Valencia. Universidad de Valencia-AIDP. <http://www.uv.es/coloquio/coloquio/informes/ip25esp.pdf> (recuperado el 11-I-2017).

resulta más sencillo extraer una conclusión relativa a lo sucedido para dictar una resolución conforme a Derecho<sup>19</sup>. En este aspecto el proceso oral se caracteriza por la interrelación activa, oral y directa entre los litigantes y el juez. Pese a esta afirmación debe mencionarse que la oralidad en los procesos judiciales también entraña riesgos en el sentido de que las partes, por diferentes motivos (falta de costumbre, nervios, etc.) pueden exponer de forma poco exacta el problema a dilucidarse.

En todo caso, la oralidad es una garantía en los procedimientos judiciales y por este motivo, los códigos procesales europeos contemporáneos establecen que los juicios orales son los adecuados para dar solución a los conflictos sociales que deban resolverse en sede judicial.

Debido a la importancia que tiene este aspecto en el ámbito jurídico en el próximo apartado se habla de la relevancia que presenta la enseñanza-aprendizaje mediante diferentes técnicas docentes-formativas tendentes a que el alumno adquiera la competencia comunicativa oral que resultará imprescindible en la mayoría de las salidas profesionales relacionadas con las ciencias jurídicas.

## 2.2. OBJETIVOS. ORALIDAD Y DOCENCIA EN DERECHO

Desde que se instauraron los grados en la enseñanza universitaria se incorporó el concepto de competencias. Este término provenía de la formación profesional y se hizo imprescindible en el nuevo Sistema educativo universitario. En relación con esta cuestión, puede afirmarse que algunas competencias relacionadas con la expresión oral y el pensamiento crítico se repiten en los títulos de Grado de todas las universidades españolas. En Grados de Derecho o de Medicina, de Física o de Historia, todos tienen estas dos competencias. Pese a ello, en la práctica, casi ninguna asignatura se ocupa de fomentar de manera efectiva estas competencias que son de suma relevancia a nivel cognitivo y de cara a las salidas profesionales de estos alumnos.

---

<sup>19</sup> Véase PUY MUÑOZ, F., (2009), "Sobre oralidad y argumentación jurídica", *Dereito*, Vol. 18, nº: 117-147.

La Universidad tiene la responsabilidad de implantar un sistema educativo que se encuentre ligado a la vida de la comunidad. De esta forma, la comunicación oral está relacionada con un momento temporal y es dinámica en cuanto que las personas interactúan hablando y escuchando; el hablante tiene en mente al oyente y el oyente al hablante. Para la comunicación oral se emplean distintos gestos y recursos de expresividad de movimientos hablantes: la entonación de la voz, la gesticulación y los movimientos ayudan a interpretar con más exactitud el significado de los mensajes; lo apoyan y complementan<sup>20</sup>.

La oralidad impacta en la enseñanza del Derecho, debido a que la mayoría de asignaturas impartidas en el ámbito de las ciencias jurídicas permiten que el alumno reciba gran parte de la información de forma oral. A su vez se hace necesario que el estudiante reciba una formación relacionada con las intervenciones orales. Por tanto, es preciso un aprendizaje basado en un discurso hablado, que resulta imprescindible para realizar alegatos judiciales, prácticas que para un jurista constituyen la expresión jurídica más concreta de la oralidad. Del mismo modo, la citada oralidad será necesaria para cualquier otro ámbito jurídico: para asesores, abogados y notarios que tengan que desenvolverse mediante el uso de la palabra con sus clientes hasta jueces y otros funcionarios que deban usarla en el desempeño de sus funciones.

Por tanto, y en relación con el tema objeto de estudio es necesario que el alumno adquiera la competencia comunicativa oral como parte de su formación universitaria y que esta se entrene en todas las materias que el estudiante de cualquier Grado relacionado con las Ciencias Jurídicas curse. Esta solución se plantea con el propósito de conseguir que los futuros juristas cuenten con la base necesaria no sólo con respecto a los conocimientos teóricos, sino también en la parte práctica del ejercicio de cualquier profesión relacionada con el Derecho, ya que en la mayoría,

---

<sup>20</sup> Véase ALFEREZ VILLAREAL, A. (2014), Responsabilidad Social Universitaria en la formación curricular y la participación social: El caso de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Cataluña, pp. 64-81.

cómo se ha indicado, será precisa la citada oralidad<sup>21</sup>. Por tanto desde que el alumno comienza sus estudios, con diferentes técnicas que se expondrán *infra* debe prepararse para la adquisición de esta competencia comunicativa oral y para comunicarse en cualquiera de las facetas que se hagan necesarias desde enfrentarse a una evaluación oral en el propio Grado o en una oposición que realice una vez finalizados sus estudios universitarios cómo en el trabajo que desempeñe una vez concluida esta etapa<sup>22</sup>.

### 2.3. CARENCIA DE ACTIVIDADES ESPECÍFICAS PARA FOMENTAR LA ORALIDAD DE LOS ALUMNOS.

En la actualidad las distintas asignaturas que componen los Grados en Ciencias Jurídicas se desarrollan de forma teórica y con prácticas, pero las clases se basan principalmente en explicaciones teóricas del profesor en los que el alumno no siempre interviene activa y oralmente<sup>23</sup>. Este hecho se ha visto acentuado en el caso de la docencia virtual en el que las sesiones se han venido desarrollando mediante diferentes herramientas síncronas y asíncronas cómo son las videoconferencias, foros, etc. Estas han dificultado el *feedback* con los alumnos que en ocasiones están menos activos en las clases virtuales que en las presenciales.

En algunos casos, debido a que el tiempo para explicar el temario previamente establecido es limitado no se desarrollan suficientemente métodos para que el alumno interactúe en clase y ejerza este tipo de competencias y en muchos casos, ni siquiera se evalúan las mismas ya que la calificación del alumno depende de que haya asimilado los conocimientos teóricos y prácticos, cuestión esta que se evalúa mediante una o varias prueba/s (normalmente escrita) que se realiza a final de curso. Llegado

---

<sup>21</sup> Véase VELASCO FABRA, G.J., (2013), "La innovación docente en derecho mercantil entre las facultades de derecho y los despachos de abogados", AAVV., La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi.

<sup>22</sup> Véase CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, M.C. (2013), "Metodología de enseñanza y técnicas de aprendizaje aplicadas al derecho en el espacio europeo de educación superior", AAVV., La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi.

<sup>23</sup> Véase BERZOSA LÓPEZ, D. (2013), "La introducción de los nuevos métodos de enseñanza para el estudio y aprendizaje del derecho", AAVV, La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi.

este punto ha de ponerse de relieve que es necesario que los profesores de Derecho realicen determinados cambios en sus técnicas formativas con el objetivo de instruir a sus alumnos en la adquisición de las citadas competencias comunicativas.

Estas han de llevarse a cabo, cómo no puede ser de otra forma, mediante el desarrollo de la oralidad y la expresión de los estudiantes tanto en las sesiones de clase: mediante intervenciones para realizar preguntas; en respuestas planteadas por el propio profesor; y otros ejercicios relacionados con exposiciones orales, debates incluso evaluaciones, propiamente dichas que se realicen de forma oral. Mediante estas técnicas cómo se expone a continuación los alumnos podrán desarrollar las aptitudes idóneas para mejorar y perfeccionar técnicas de oralidad y expresión<sup>24</sup>.

### 3. TÉCNICAS FORMATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA-ORAL

#### 3.1. PARTICIPACIÓN EN CLASE: CUESTIONES GENERALES

La primera y más sencilla técnica formativa para el desarrollo de la citada competencia comunicativa oral se relaciona con la participación en las sesiones que puede realizar el alumno. Estas cuestiones, en muchas ocasiones, aparecen de forma espontánea porque al estudiante le surgen dudas sobre una determinada cuestión de la asignatura o tema que el profesor está explicando, pero no siempre es así. Esto es, en ocasiones el alumno, pese a tener dudas o no tener algún extremo de la materia claro es reacio a preguntar, a veces porque temen hablar en público o simplemente por sentido del ridículo, piensan que lo que van a preguntar o la duda que tienen carece de importancia pese a que en ocasiones puede ser común al resto de compañeros.

---

<sup>24</sup> Véase AAVV (2018) "Investigación formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las Facultades de Derecho". Experiencias en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. Serie borradores de investigación. Facultad de Jurisprudencia, Universidad del Rosario, pp. 1-15; ALARCÓN LARA, A.A., "La investigación en la enseñanza del Derecho para la formación de abogados. Caso Universidad de Cartagena de Indias. Periodo 1994-2014, Saber, Ciencia y Libertad, Vol. 8, nº 2, pp. 171-178, 2014.

Este hecho puede solucionarse por parte del profesor que puede incentivar a los alumnos a que participen en clase. Esto puede llevarse a cabo de diferentes formas:

Preguntando al alumno una determinada cuestión sobre el tema explicado. Al final de la clase o durante la misma se reserva un determinado momento en el que el profesor de forma aleatoria pregunta a los estudiantes sobre algún extremo de la explicación que se ha llevado a cabo ese día. De esta manera además de que el alumno al contestar oralmente estará entrenando la competencia comunicativa-oral, el profesor podrá comprobar que los alumnos han estado atentos y han asimilado los conocimientos relativos a la parte del temario que se está explicando.

Proponer un supuesto práctico en clase. En estos casos, mediante ejemplos concretos, propuestos por el profesor, los alumnos asistentes tienen que resolver, aplicando a un determinado caso práctico las explicaciones teóricas y resolviendo sobre la marcha la cuestión planteada, además de forma oral. Se le puede dar al alumno, en este caso, un tiempo para que haga anotaciones y después que exponga las respuestas oralmente. En este caso, además una puesta en común de las distintas respuestas dadas a un mismo supuesto por varios compañeros, teniendo en cuenta que estas no siempre tienen porque ser las mismas, ayudará también a fomentar el análisis crítico.

Estos ejercicios también se pueden plantear de forma que no hayan de resolverse en el momento sino que pueda hacerse en la próxima clase pero que en todo caso, tenga que exponerse de forma oral. Resulta de bastante utilidad con respecto a la adquisición de la citada competencia el que otros compañeros planteen preguntas y dudas porque de esta forma la oralidad se ejerce de forma grupal, lo que propicia, aún más, el aprendizaje y mejora de la misma.

### 3.2. EXPOSICIÓN DE TRABAJOS

Relacionada con la anterior técnica formativa docente está también la exposición de un determinado trabajo propuesto por el profesor. En este caso la propuesta puede hacerse con el objetivo de que el alumno desarrolle un determinado tema relacionado con la asignatura o también es

posible que el alumno elija el tema una vez recibidas las instrucciones y orientaciones docentes oportunas. Esta elección puede, incluso realizarse de un listado facilitado por el profesor de la asignatura en cuestión<sup>25</sup>.

De otro lado, el trabajo podría desarrollarse de forma individual o grupal, cuestión esta que sería positiva para el aprendizaje de otras competencias cómo por ejemplo la realización de trabajos y resolución de problemas en equipo. En estos casos, evidentemente, llegado el momento la exposición de los mismos se haría de forma grupal, por lo que cada alumno expondría una parte del trabajo.

En todo caso, la relación principal que guarda esta actividad con el objeto de esta ponencia es el hecho de que el trabajo individual o grupal propuesto una vez finalizado sea expuesto en clase tanto al profesor como al resto de compañeros. Tanto uno como otros podrán plantear las dudas y sugerencias que entiendan por convenientes, facilitándose una vez más la oralidad de todo el conjunto de la clase mediante la interacción de ideas en torno a una misma materia.

Estas cuestiones, además de para el objetivo previsto, serán de utilidad cuando el alumno llegue al final de su formación universitaria, al realizar el TFG ya que habrá tenido oportunidad de desarrollar la competencia comunicativa oral por lo que la defensa de este trabajo Fin de estudios no le será desconocida y podrá desarrollarla en las mejores condiciones.

### 3.3. DEBATES Y ACTIVIDADES ESPECÍFICAS

Entre los métodos de enseñanza favorecedores de la oralidad en los estudios universitarios del Derecho se encuentran los foros y debates universitarios en torno a una determinada temática. Mediante estas actividades se promueve la adquisición de habilidades encaminadas a

---

<sup>25</sup> Véase ESPÍN SÁEZ, M. (2013), La técnica del portafolios como medio flexible de evaluación e instrumento de motivación de los estudiantes, AAVV., La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi; FERNANDO PABLO, M.M (2013), "El aprendizaje basado en problemas: una metodología eficaz aplicada a la docencia jurídico-administrativa", AAVV., La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi.

fomentar el espíritu crítico, capacidad dialéctica, comunicativa y argumentativa<sup>26</sup>.

La práctica del debate, entendido éste como un diálogo racional y un intercambio de ideas y argumentos resulta muy eficaz tanto para fomentar la expresión oral de los alumnos como para potenciar su pensamiento crítico ambas competencias de suma importancia y presentes cómo ya se ha indicado en cualquiera de las asignaturas en el ámbito de las ciencias jurídicas. Cattani define el debate como: “*Una competición (un reto, un desafío) entre dos antagonistas, en los que, a diferencia de lo que ocurre en una simple discusión, existe una tercera parte (un juez, un auditorio) cuya aprobación buscan los dos contendientes. Se puede debatir, incluso sobre cuestiones que se consideran imposibles de resolver con el objetivo de persuadir a otros*”<sup>27</sup>.

El debate académico en España es diferente al que existe en otros países como Reino Unido o EEUU. En nuestro país este se concibe como discusión, asamblea, polémica o disputa pero no siempre se utiliza como una herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el contexto universitario<sup>28</sup>.

Esta técnica formativa del debate se desarrolla en distintas fases: En primer lugar es muy importante escoger un tema de debate. En segundo extremo es preciso redactar una propuesta sobre dicha materia. En tercer término debe explicarse al alumno cómo ha de desarrollarse y con qué formato, teniendo en cuenta que además del pensamiento crítico lo que interesa es que el alumno entrene la competencia comunicativa-oral. Por tanto, debe orientarse a los alumnos que van a participar en el debate acerca de unas pautas mínimas de comunicación. Resulta una buena opción, para implicar a los alumnos que no vayan a participar activamente en el debate que lo hagan cómo miembros del jurado encargado de

---

<sup>26</sup> Véase BRENIFIER, O. (2005), Enseñar mediante el debate, Edere. México, pp. 69-74.

<sup>27</sup> Véase CATTANI, A (2013) Los usos de la retórica. Alianza Ensayo. Madrid, p. 28.

<sup>28</sup> Véase SÁNCHEZ PRIETO, G., “El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa” ICADE Universidad Pontificia Comillas de Madrid Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Departamento de Gestión Empresarial, pp. 1-13.

decidir qué alumno/equipo obtiene una mejor puntuación en esta actividad.

La técnica del debate puede adaptarse prácticamente a cualquier asignatura, máxime en el ámbito de las ciencias jurídicas en el que cómo se sabe, *dos más dos no siempre son cuatro*. Como se ha indicado es importante que el profesor formule la propuesta a debatir de acuerdo con su proyecto docente y ha de elegirse un formato de debate que se adapte a los intereses de éste. Como en este caso lo que se pretende es que el alumno practique la oralidad debe fomentarse la participación durante un tiempo determinado en el debate de todos los alumnos que intervengan. En cualquier caso, deben tenerse en cuenta las siguientes características según Alan Cirlin:<sup>29</sup>

El mismo tiempo para las dos posturas

Afirmativo o a Favor siempre primero y último, pues es el que tiene la carga de la prueba.

Tema objeto del debate debe ser conocido por todos los participantes con antelación suficiente

Tiempo total 30-90 minutos.

Las cuestiones que ha de tener en cuenta el profesor a la hora de evaluar esta actividad y en concreto la adquisición de la competencia comunicativa oral son:

En primer lugar, la forma del trabajo, si el alumno es natural y expresivo en sus gestos. En segundo extremo ha de tenerse en cuenta si domina el espacio, mira al público y al jurado, evita la monotonía en su voz, ha comenzado su discurso de manera que atraiga la atención de los oyentes. Por último, debe comprobarse si los participantes en el debate han definido el orden de los argumentos; si han utilizado un lenguaje variado y

---

<sup>29</sup> Véase HUBER, ROBERT B. Influencing through argument. David McKay Company Inc. 1964. Versión web de Alfred Snyder. <http://debate.uvm.edu/huber/huber02.html> 2000.

apropiado; y si el final es contundente<sup>30</sup>. En función de todas las variantes mencionadas el profesor otorgará una calificación determinada que dependiendo del criterio y programa docente de este tendrá un peso determinado con respecto al total de la asignatura.

Otras actividades similares pueden estar relacionados con determinados “juegos didácticos” en los que se desarrollan juicios simulados, en los que los alumnos asumen diferentes roles: jueces, fiscales y abogados. Para poder desarrollar esta actividad será necesario que los estudiantes hayan estudiado y se hayan familiarizado con las formalidades del juicio oral, los actos de iniciación, la práctica de pruebas, las conclusiones definitivas, etc<sup>31</sup>. Para evaluar la competencia oral en este caso por parte del profesor se tiene en cuenta entre otros extremos: el empleo de argumentos lógicos, el dominio del tema y el desarrollo de habilidades litigantes. En estos casos, la planificación de intervenciones orales formales suele dar lugar a interacciones lingüísticas significativas.

#### 4. EXÁMENES ORALES

Otra de las técnicas formativas tendentes al entrenamiento de la competencia comunicativa oral está relacionada con los exámenes que se desarrollan bajo la modalidad de exámenes orales.

En otros momentos temporales la evaluación de las distintas asignaturas que componían las carreras relacionadas con el Derecho se realizaban de forma oral. En la actualidad este tipo de exámenes son los menos, ya que han cedido terreno a las modalidades de exámenes escritos. Si bien es cierto que en determinadas materias todavía hay profesores que optan por esta modalidad o la ofrecen a sus alumnos de forma opcional respecto al examen escrito.

---

<sup>30</sup> Véase CIRLIN, A. (1991), *Academic debate and program development for students and teachers around the world. An introductory textbook, handbook and sourcebook*, EEUU, Isocratic Press.

<sup>31</sup> Véase CUADRADO PÉREZ, C. (2013), “La participación activa del estudiante en la enseñanza del derecho: la simulación de juicios en clase”, AAVV., *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi.

Una de las ventajas que presentan los exámenes orales es la rapidez en la evaluación ya que el alumno se examina y en este mismo momento, de forma más o menos instantánea el profesor puede saber si ha superado el examen o no. Sin embargo, en los exámenes escritos, evidentemente es precisa una corrección previa antes de conocer si el estudiante ha aprobado. Además de la ventaja planteada en cuanto a la rapidez en la evaluación, el profesor, mediante este tipo de exámenes, se asegura que el alumno no copie y es un método que se adapta bastante bien tanto a la evaluación que se realiza de forma tradicional y de manera presencial, cómo al formato de exámenes virtuales que se realizan mediante videoconferencia y que han cobrado más relevancia en los últimos tiempos debido a la necesidad de evaluar a los alumnos de forma virtual y por consiguiente de implementar distintas técnicas que permitirán llevar a cabo esta exigencia ineludible en tiempo de pandemia.

Además de los beneficios expuestos y en relación con el tema objeto de estudio, el hecho de que el alumno se examine oralmente hace que éste haya tenido que prepararse para ello, estudiando y exponiendo los temas objeto de evaluación antes de realizar el citado examen oral. Todo ello posibilita que el estudiante, mediante este tipo de pruebas, pueda adquirir la competencia comunicativa-oral que tan importante es para los juristas.

Resulta importante resaltar que en los casos de alumnos que tengan algún tipo de adaptación curricular por tener discapacidad relacionada con el lenguaje (trastorno específico del lenguaje, autismo, hiperactividad, etc.), el profesor tendrá que adaptar su sistema de evaluación según la normativa de la Universidad en cada caso, por razones obvias.

## 5. ASIGNATURAS ESPECÍFICAS

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento sería oportuno añadir alguna asignatura en los Grados en ciencias jurídicas relacionadas con las “Técnicas de Expresión Oral”, en las que el profesor de forma concreta y específica se encargase de enseñar los distintos métodos a través de los cuales adquirir esta competencia comunicativa oral. De hecho, hay distintas Facultades que las ofertan.

Mediante una asignatura de este tipo, que además podría ser común a diversos Grados, el alumno podrá interiorizar aquellos conceptos básicos, requisitos indispensables, de los cuales no se puede desprender para una adecuada apreciación del Derecho, pero además contará con la destreza de saber interpretar, exponer, socializar y exteriorizar sus conocimientos, y puntos de vista con fluidez<sup>32</sup>.

Con este tipo de asignaturas se pretende que el alumno sea capaz de:

Distinguir las características propias de la expresión hablada y la escrita.

Delimitar un tema y ordenar adecuadamente las ideas.

Elaborar correctamente un texto académico-científico, componer y exponer un discurso siguiendo un orden lógico, con un lenguaje preciso y adecuado a la situación.

Hacer un uso correcto de la entonación y aprovechar las posibilidades expresivas de la comunicación no verbal.

Exponer un tema, proyecto o memoria ante un auditorio determinado.

Dentro del programa de estas asignaturas se encontraran entre otras las siguientes técnicas de expresión oral:

Elementos de retórica y oratoria para una exposición efectiva.

La comunicación no verbal y la expresión gestual.

Aspectos formales de la exposición.

El diálogo y la entrevista.

Expresión oral en situaciones relacionales específicas: exposiciones en grupo, participación en debates.

Organización y realización de la presentación oral. Resolución de imprevistos en una exposición.

---

<sup>32</sup> Véase CARABANTE MUNTADA, J.M., MOYA VELASCO, J.J., VELAYOS VEGA, J., (2013) "Innovación, competencias y habilidades en la enseñanza de asignaturas teóricas", AAVV, *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi, pp. 77-86.

Comunicación a través de una pantalla: tecnologías y efectividad en la comunicación.

## 6.- DESARROLLO DE LAS COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN EL ÁMBITO VIRTUAL

En los últimos tiempos debido a la situación de la pandemia mundial ocasionada por la Covid 2019 la docencia Universitaria ha tenido que impartirse en formato *online*. Si bien son notables los beneficios que este tipo de clases tiene, para determinadas cuestiones, cómo puede ser la interacción de los alumnos, esta modalidad será menos efectiva<sup>33</sup>.

Tanto en las clases presenciales cómo en las virtuales el profesor realiza la explicación del tema del programa en cada sesión pero en las últimas se hace a través de una pantalla, normalmente mediante videoconferencia. En ocasiones los alumnos están atentos, pero en otros casos, cómo es frecuente que tengan las cámaras apagadas y no se pueda comprobar siquiera su presencia es difícil comprobar que prestan atención a las explicaciones del profesor.

Por este motivo y con el objetivo que viene exponiéndose en esta ponencia de fomentar la oralidad entre los estudiantes de ciencias jurídicas resulta preciso que se implementen, en la medida de lo posible, las diferentes técnicas docentes expuestas *supra*, también en la docencia virtual.

En este sentido es preciso que el profesor en las clases virtuales formule preguntas a los alumnos conectados con el objeto en primer lugar de comprobar que el alumno efectivamente está asistiendo a la clase y que éste contesta oralmente a lo que se le plantea.

De otro lado, la exposición de las prácticas y trabajos también pueden realizarse por este medio, para lo que, evidentemente, se hace imprescindible que el alumno tenga la cámara abierta y realice su discurso oral de la forma más parecida posible a cómo lo haría presencialmente<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Véase GARCÍA HERRERA, V., "La enseñanza on-line", AAVV., La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi, 2013, pp. 69-76.

<sup>34</sup> Véase CHINCHILLA PEINADO, J.A., DOMÍNGUEZ MARTÍN, M. "Desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación para la adquisición de competencias a través de la plataforma moodle-

En cuanto a los debates, pueden desarrollarse bien de forma individual o grupal según las pautas expuestas y con las diferentes fases mediante una videoconferencia en directo, o cualquier otra técnica de las que se han desarrollado por las Unidades informáticas en los últimos tiempos. Si bien es cierto que puede perderse, en parte el *feedback* con los alumnos que conforman el debate pero esto no imposibilita la utilización de esta herramienta cómo una técnica docente más en el entorno virtual.

Por último, los exámenes orales cómo se ha indicado se han desarrollado de forma oral y *online* de manera habitual en el periodo en el que las clases y por ende la evaluación se han hecho virtualmente debido a la situación pandémica. Precisamente es una de las fórmulas elegida por los docentes en muchos casos en esta modalidad de evaluación por la seguridad y resultados que ofrece ya que es de las más garantistas con respecto a que el alumno haya adquirido realmente los conocimientos en la asignatura que se requieren para superarla.

De esta forma, puede afirmarse que el hecho de que las clases tengan que desarrollarse de forma *online* no obsta para que las técnicas docentes expuestas en este trabajo, entre otras, puedan ponerse en práctica de cara a alcanzar el citado objetivo, relativo a que el alumno adquiera la competencia comunicativa-oral.

## 7. CONCLUSIONES

PRIMERA: Resulta de imperiosa necesidad que el alumno que se gradúe en cualquier asignatura relacionada con las ciencias jurídicas adquiera la competencia comunicativa-oral que le será de suma utilidad en cualquiera de las salidas profesionales que escoja.

SEGUNDA: Se han observado carencias en relación con esta cuestión debido principalmente a que por falta de tiempo no se implementan herramientas específicas para que el alumno desarrolle realmente esta competencia.

---

learning en posgrado de derecho", AAVV., La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi, 2013.

TERCERA: En este trabajo se proponen técnicas específicas relacionadas con el fomento de las intervenciones de los alumnos en clase, la exposición de trabajos, realización de debates y juegos didácticos además de implantar asignaturas específicas sobre técnicas orales que propiciarán el entrenamiento de la oralidad del alumno y métodos de evaluación orales que favorecerán este objetivo.

CUARTA: En la actualidad, la docencia universitaria tradicional ha cedido terreno a la docencia virtual en la que debe fomentarse de forma específica la oralidad del estudiante. Este objetivo puede llevarse a cabo con técnicas similares a las mencionadas anteriormente pero que habrán de materializarse en un entorno *online*. En este sentido puede afirmarse que la meta consistente en la adquisición de la competencia comunicativa oral por el alumno no cambia con las clases virtuales, lo que se modifica es el medio por el que se materializa el plan formativo docente para la consecución de este fin.

## 8. REFERENCIAS

- AAVV (2018), “Investigación formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las Facultades de Derecho”. Experiencias en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. Serie de borradores de investigación. Facultad de Jurisprudencia, Universidad del Rosario, pp. 1-15.
- Alarcón Lara, A.A. (2014), “La investigación en la enseñanza del Derecho para la formación de abogados. Caso Universidad de Cartagena de Indias. Periodo 1994-2014”, *Saber, Ciencia y Libertad*, vol. 8, nº 2, pp. 171-178.
- Brenifier, O. (2005), *Enseñar mediante el debate*, Edere. México.
- Berzosa López, D., (2013), “La introducción de los nuevos métodos de enseñanza para el estudio y aprendizaje del derecho”, AAVV, *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi.
- Cano, C. (2005) *Oralidad, Debate y Argumentación*. Colombia: ediciones jurídicas Gustavo Ibáñez.
- Carabante Muntada, J.M., Moya Velasco, J.J., Velayos Vega, J., “Innovación, competencias y habilidades en la enseñanza de asignaturas teóricas”, AAVV, *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi, 2013, pp. 77-86.

- Cattini, A, Los usos de la retórica. Alianza Ensayo. Madrid. 2003, p. 28.
- Cazorla González-Serrano, M.C. “Metodología de enseñanza y técnicas de aprendizaje aplicadas al derecho en el espacio europeo de educación superior”, AAVV., *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi, 2013.
- Chinchilla Peinado, J.A., Domínguez Martín, M. “Desarrollo del proceso de aprendizaje-evaluación para la adquisición de competencias a través de la plataforma moodle-learning en posgrado de derecho”, AAVV., *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi, 2013.
- Cirlin, A. (1991), *Academic debate and program development for students and teachers around the world. An introductory textbook, handbook and sourcebook*, EEUU, Isocratic Press.
- Cuadrado Pérez, C. (2013), “La participación activa del estudiante en la enseñanza del derecho: la simulación de juicios en clase”, AAVV., *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi.
- Espín Sáez, M. (2013), La técnica del portafolios como medio flexible de evaluación e instrumento de motivación de los estudiantes, AAVV., *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi.
- Fernando Pablo, M.M (2013), “El aprendizaje basado en problemas: una metodología eficaz aplicada a la docencia jurídico-administrativa”, AAVV., *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi.
- Fonseca, M. (2005) Comunicación oral. Fundamentos y práctica estratégica. México: editorial Pearson Educación.
- García Herrera, V. (2013), “La enseñanza on-line”, AAVV., *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi.
- Huber, Robert B. *Influencing through argument*. David McKay Company Inc.1964.Versión web de Alfred Snyder.  
<http://debate.uvm.edu/huber/huber02.html> 2000.
- Madrid Cruz, M.D, Sánchez-Arcilla Bernal, J., El proyecto, ¿herramienta para el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico?, AAVV., *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi, 2013.
- ONG, W., (1982), *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, Fondo de cultura económica, lengua y estudios históricos, México, pp. 26.

- Puy Muñoz, F., (2009), “Sobre oralidad y argumentación jurídica”, *Dereito*, Vol. 18, nº: 117-147.
- Restrepo Gómez, B., *Conceptos y aplicaciones de la investigación científica en sentido estricto*, [www.mieducación.gov.co](http://www.mieducación.gov.co).
- Sánchez Prieto, G., (2018) “El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa” ICADE Universidad Pontificia Comillas de Madrid Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Departamento de Gestión Empresarial, pp. 1-13.
- Sierra Rodríguez, J. (2010), *Manual de estilo, desarrollo y presentación de trabajos de investigación*, Universidad de Murcia, Facultad de Derecho, Área de Ciencias políticas y de la Administración, Murcia 2010, pp. 7-25.
- Vázquez Sotello, J.L. La Oralidad en el Moderno Proceso Civil Español. Implantación y Dificultades de la Oralidad. [biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3069/5.pdf](http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3069/5.pdf) (recuperado el 11-VII-2013)
- Velasco Fabra, G.J., “La innovación docente en derecho mercantil entre las facultades de derecho y los despachos de abogados”, AAVV., *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Madrid, Cizur Menor: Aranzadi, 2013.

## EL DERECHO COMPARADO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. MÉTODOS Y EXPERIENCIAS

---

ANA MERCEDES LÓPEZ RODRÍGUEZ  
*Universidad Loyola Andalucía*

### 1. INTRODUCCIÓN. LA CRECIENTE IMPORTANCIA DEL DERECHO COMPARADO EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN Y DIGITALIZACIÓN

Nos encontramos en la Era de la Globalización y Digitalización.

La acción de poderosas fuerzas políticas y económicas que se extienden más allá de las fronteras estatales, la facilidad para viajar y el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación están contribuyendo a la convergencia de las sociedades nacionales, lo que supone pasar de una diferenciación territorial a otra funcional a nivel mundial.<sup>35</sup> La importancia cada vez menor de las fronteras estatales es especialmente visible en lo que respecta a la economía, aunque también afecta a la ciencia, la cultura, la tecnología y la comunicación, entre otros.

El campo jurídico no escapa al fenómeno de la globalización. Diversos sectores de la nueva “sociedad mundial” están desarrollando sus propios marcos jurídicos, desplazando así la importancia de la ley estatal y el centralismo jurídico. Ejemplos de este nuevo paradigma se encuentran en los reglamentos internos de las empresas multinacionales, en el comercio y las finanzas, en el Derecho laboral y también en áreas como los

---

<sup>35</sup> Gunter Teubner, “Global Bukowina: Legal Pluralism in the World Society”, G. Teubner (ed.), *Global Law without a State* (Aldershot, Dartmouth, 1997), p. 3.

derechos humanos, el medio ambiente, las telecomunicaciones o el deporte.<sup>36</sup>

Sin embargo, a pesar de la globalización gradual del Derecho, el mundo sigue dividido en diferentes compartimentos jurídicos. La diversidad jurídica sigue dando lugar a problemas potenciales o reales en el comercio internacional y la inversión transfronteriza o en la circulación de personas. En este contexto, los juristas deben estar familiarizados no sólo con los tratados y normas internacionales, sino también con los ordenamientos jurídicos nacionales de las principales jurisdicciones del mundo.

A medida que la circulación de bienes, servicios, capitales y personas aumenta considerablemente a través de las fronteras nacionales, se hace más patente la necesidad de profesionales del Derecho con capacidad para operar en distintos ordenamientos jurídicos. Ello es evidente, por ejemplo, en la creciente demanda de abogados bilingües español-inglés, que puedan desenvolverse indistintamente en el *common law* y el Derecho continental. Su trabajo requiere una comprensión sólida de las distintas fuentes del Derecho en ambas familias jurídicas, de la estructura judicial y administrativa, además del conocimiento de nociones sustantivas y procesales como contrato, sociedad, cláusula de elección foro, exhorto internacional, patria potestad, y también de nociones que ni siquiera tienen una contrapartida a través de fronteras nacionales y lingüísticas, como *torts*, *injunctiions* o *forum non conveniens*, por mencionar sólo algunos ejemplos.

De otro lado, estamos en los albores de lo que algunos han denominado la Cuarta Revolución Industrial, la nueva era de la tecnología y la industria,<sup>37</sup> propiciada por la creciente digitalización e impulsada por tres

---

<sup>36</sup> A von Ziegler, "Particularities of the Harmonisation and Unification of International Law of Trade and Commerce", en J. Basedow et al. (eds.), *Liber Amicorum Kurt Siehr* (The Hague, Asser Press, 2000), p. 877.

<sup>37</sup> K. Schwab, "The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond," *World Economic Forum* (14 de enero de 2016), <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond>.

tecnologías disruptivas: la inteligencia artificial (AI), el *blockchain* y el internet de las cosas (IoT).<sup>38</sup>

La digitalización está dando origen a cambios profundos en la sociedad, la cultura, la política, la economía, los negocios y el Derecho. Es lo que viene a denominarse como “transformación digital”.<sup>39</sup> Y todo ello, a un ritmo endiablado, sin precedentes, lo que no deja de ser una situación bastante abrumadora para la mayoría de juristas, acostumbrados a trabajar con instituciones y valores tradicionales. Incluso estamos presenciando la aparición de nuevos actores y formas de ejercer la abogacía y la resolución de conflictos, que podría dar al traste con instituciones jurídicas existentes y el control tradicional sobre la producción y aplicación de las leyes. Por poner un par de ejemplos entre las numerosas iniciativas existentes, podemos mencionar proyectos como *Legalese*,<sup>40</sup> una *startup* creadora de software destinado a la gestión de negocios sin la intervención de juristas ni abogados o *Kleros*,<sup>41</sup> una plataforma de resolución de conflictos online, a través de la tecnología *blockchain*.

La revolución digital tiene su origen en la cultura anglosajona y está orquestada en régimen de semimonopolio por empresas, sobre todo, norteamericanas, que en el campo del Derecho se magnifica con la irrupción del *Legaltech*. Aunque en nuestro país se están impulsando iniciativas propias en este campo, la mayoría van dirigidas a la creación de instrumentos digitales de apoyo o de gestión; solo un número muy reducido de aplicaciones ofertan soluciones de Derecho sustantivo. Las pocas que existen, además, se basan en aplicaciones norteamericanas, en cuanto que es difícil optar por soluciones a medida, por el gran desembolso económico, recursos y atención que requieren.

Se puede afirmar, por tanto, que la creciente digitalización afecta de lleno al Derecho, que ve, entre otras consecuencias, cómo el *common*

---

<sup>38</sup> A.M. López Rodríguez, “Blockchain and its Impact on Human Rights,” en A.M. López Rodríguez, M. Green y M. L. Kubica, *Legal Challenges in the New Digital Age* (Brill, 2021), pp. 231-252.

<sup>39</sup> A. Kaplan y M. Haenlein, “Digital transformation and disruption: On big data, blockchain, artificial intelligence, and other things”, 62 (6) *Business Horizons*, 2019, pp. 679-681.

<sup>40</sup> <https://legalese.com/>

<sup>41</sup> <https://kleros.io/es/>

*law* y la cultura jurídica anglosajona se van infiltrando gradualmente en los despachos y en el mundo jurídico en general a una velocidad sin precedentes. No sabemos si dentro de unos años el mercado digital seguirá siendo hegemónico de los mismos países, pero es evidente que, por su origen anglosajón, esta influencia está llamada a permanecer.

El nuevo contexto digital obliga al jurista a familiarizarse con otra cultura jurídica distinta a la suya, que se ha desarrollado con unos presupuestos históricos, sociológicos, económicos y políticos diferentes; lo invita a cuestionarse si las categorías e instituciones jurídicas existentes son adecuadas para responder a los nuevos retos planteados por tecnologías como el *blockchain*, el internet de las cosas o la inteligencia artificial y, al mismo tiempo, lo impulsa a remover doctrinas y consensos sobre la teoría de los derechos fundamentales, en especial, los ligados a la libertad de expresión, la libertad informática y el derecho al honor.

El Derecho no existe en el vacío; no es un fenómeno aislado de la cultura, del lenguaje, ni del contexto socioeconómico en el que se desarrolla. No nos podemos quedar en la superficie y estudiar solo el Derecho positivo, tal cual aparece recogido en códigos y jurisprudencia. Para entender la esencia del fenómeno jurídico es imprescindible elevarse por encima de las diferencias aparentes y comprender la función y el contexto. Ello es especialmente necesario a la hora de pasar de una realidad continua, construida con relaciones jurídicas y normas, a otra discontinua, conformada por ceros y unos. Además, junto a la dificultad de subsumir toda la complejidad jurídica en meros dígitos, existe el riesgo de que las empresas tecnológicas impongan modelos de conversión digital basados en culturas jurídicas, diferentes a la del contexto donde han de aplicarse. Es aquí, donde el Derecho comparado, en tanto que disciplina que pretende extraer los principios y conceptos comunes a diversos ordenamientos jurídicos a través de la comparación entre sistemas e instituciones concretas, se presenta como una herramienta clave para dar una respuesta crítica y adecuada.

El estudio del Derecho comparado debe, por tanto, guiar al jurista en la búsqueda de los factores y operadores que intervienen en la creación y aplicación del Derecho y ayudarle a comprender los mecanismos y

razonamientos que hay detrás del fenómeno jurídico. No solo con el objetivo de que los juristas podamos enfrentarnos de forma consciente a una revolución destinada a simplificar la complejidad del lenguaje e instituciones jurídicas, sino para que las empresas desarrolladoras de tecnología tengan en cuenta los distintos matices y diferencias entre ordenamientos y conceptos a la hora de “traducir” el Derecho a lenguaje computacional y anticipar posibles problemas y soluciones.

Así las cosas, la oportunidad de incluir el Derecho comparado en los planes de estudio y en la docencia del Derecho es más que patente. La aproximación a distintos ordenamientos pone a disposición del alumno una valiosa herramienta para entender el fenómeno jurídico en toda su complejidad y las diferencias jurídicas entre sociedades, evitando que el futuro jurista se sienta como un pez fuera del agua cuando haya de alejarse de su propio sistema, bien al operar de forma transfronteriza, bien al enfrentarse a los retos de la Cuarta Revolución Industrial.

Las líneas que siguen abordan el papel actual del Derecho comparado en la formación jurídica y presentan métodos y prácticas de éxito que pueden ser introducidas en la docencia al objeto de preparar al alumno para los retos de un mundo globalizado y digital y contribuir, en último término, a desarrollar una perspectiva más profunda y potencialmente más crítica del propio ordenamiento. Para ello, comenzaremos con una breve descripción del Derecho comparado y del método comparativo (II), para después explorar el estado de la docencia del Derecho comparado en los planes de estudio (III). Seguidamente, se abordarán las dificultades más comunes en la enseñanza de esta disciplina (IV) y se introducirán distintas metodologías y didácticas que pueden ser utilizadas de forma fructífera, según el tipo de tarea docente a la que nos enfrentemos (V).

Las propuestas que se incluyen en el presente trabajo tienen en cuenta las exigencias de la enseñanza por competencias que se derivan de la adopción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y son reflejo de mis más de dos décadas de experiencia docente en Derecho comparado en distintas universidades europeas, entre las que destacan la Universidad de Aarhus (Dinamarca), que fue mi casa durante doce años,

y la Universidad Loyola Andalucía, a la que pertenezco actualmente. Además, se mencionan algunas experiencias prácticas en el entorno del e-learning, fruto de la necesidad de pasar de la docencia presencial a presencial virtual durante la pandemia mundial provocada por el COVID-19.

## 2. EL DERECHO COMPARADO COMO CIENCIA Y COMO MÉTODO

Según la concepción clásica, la expresión Derecho comparado va referida a la actividad intelectual en la que el Derecho es el objeto y la comparación el proceso. Ahora bien, es posible realizar comparaciones entre los diferentes principios de un mismo sistema legal, como podría ser entre los distintos artículos del Código Civil español. Como se trata de una característica de todos los sistemas legales nacionales, el “Derecho comparado” debe abarcar algo más de lo que indica su acepción superficial. Esa dimensión extra corresponde al elemento internacional. Así, el Derecho comparado es la disciplina que tiene como objeto la comparación de los diferentes sistemas legales del mundo.<sup>42</sup>

A un eminente comparativista se le atribuye haber afirmado que “lo que está claro es que el Derecho comparado no existe”.<sup>43</sup> Detrás de esta afirmación taxativa se encuentra uno de los debates clásicos en el Derecho comparado, esto es, el de la su caracterización como ciencia o como método. Mientras que para algunos autores se trata de un método complementario en el estudio de cualquier área del Derecho, otros estiman que estamos ante una verdadera disciplina científica, con principios y sistemática propias. La inmersión en este debate implica dar primero respuesta a cuestiones como ¿qué es ciencia? ¿se puede considerar al Derecho como ciencia? ¿qué es un método? ¿tiene el Derecho comparado un método propio?<sup>44</sup> Cuestiones que parecen no quedar del todo zanjadas

---

<sup>42</sup> K. Zweigert y H. Kötz, *An Introduction to Comparative Law*, Clarendon Press, Oxford, 1998, p. 2.

<sup>43</sup> Afirmación atribuida a A. Tunc en E. K. Banakas, “The Method of Comparative Law and the Question of Legal Culture Today,” 3 *Tilburg Foreign Law Review*, 1994, p. 113-153, p. 113.

<sup>44</sup> U. Kischel, *Comparative Law*, Oxford University Press, 2019, p. 28.

y que por su abstracción y profundidad nos obligan a dejarlas al margen del presente trabajo.<sup>45</sup> No obstante, con el fin de comprender mejor la complejidad del debate, podemos examinar las respuestas de las distintas posturas existentes.

Para algunos autores la expresión Derecho comparado es equívoca, pues parece indicar que se trata de una rama del Derecho, como el Derecho civil o penal, cuando en realidad no se trata de un conjunto de reglas aplicables a una materia determinada, sino de un método de comparación de distintos ordenamientos jurídicos. Para Gutteridge,<sup>46</sup> por ejemplo, el Derecho comparado es un método y no una ciencia, ya que se presta a ser aplicado en cualquier rama del Derecho. Según René David, no hay Derecho comparado en cuanto que ciencia autónoma, puesto que no contiene un cuerpo de normas propias como las demás ramas del Derecho. Es decir, el Derecho comparado es un método, porque, en cuanto disciplina teórica, no tiene ámbito propio.<sup>47</sup> Si bien, en últimas ediciones del trabajo de este autor se matiza que el desarrollo del Derecho comparado como ciencia es reciente, teniendo por objeto de estudio los Derechos extranjeros en comparación con el propio.<sup>48</sup>

Para Lambert,<sup>49</sup> el Derecho comparado es una ciencia principal, autónoma, que pone de relieve el fondo común de los distintos ordenamientos jurídicos. Ello permite llegar al conocimiento de las leyes de la evolución del Derecho positivo, las finalidades perseguidas y la existencia de principios que reciben una adhesión más o menos numerosa. Más recientemente, para Peter de Cruz,<sup>50</sup> el Derecho comparado consiste básicamente a un método de estudio; no obstante, la disciplina cuenta con

---

<sup>45</sup> Schmitthoff apuntaba que estas cuestiones son tan ambiguas que existe un libro bajo la rúbrica "The Methods of Legal Science" y otro titulado "The Science of Legal Method", M. Schmitthoff, "The Science of Comparative Law," 7(1) Cambridge Law Journal 94, 1939, pp. 94-110, p. 95.

<sup>46</sup> H. C. Gutteridge, "The Value of Comparative Law," Journal of the Society of Public Teachers of Law, 1931, p. 28.

<sup>47</sup> R. David y J. E. C. Brierley, Major Legal Systems in the World Today: An Introduction to the Comparative Study of Law, Sweet & Maxwell, 1985, p. 12.

<sup>48</sup> David, op.cit., p. 1.

<sup>49</sup> E. Lambert, La fonction du droit civil compare, V. Giard y E. Brière, 1903, p. 915.

<sup>50</sup> P. De Cruz, Comparative Law in a Changing World, 2ª ed., Cavendish Publishing Limited, 1995, p. V.

un número suficiente de principios metodológicos como para considerarla como rama autónoma de las ciencias sociales, aunque no contenga un cuerpo propio de normas como otras ramas del Derecho, por ejemplo, el Derecho mercantil o el tributario.

Finalmente, para una tercera visión, el Derecho comparado puede considerarse como ciencia y como método. Saleilles ya habló en el Congreso Internacional de Derecho Comparado en París, de Derecho comparado como ciencia independiente y como ayuda metodológica, simultáneamente.<sup>51</sup> Para Zweigert y Kötz,<sup>52</sup> el Derecho comparado puede caracterizarse como ciencia cuando se sustrae de las normas jurídicas nacionales positivas, al igual que ocurre en la Filosofía del Derecho, la Historia del Derecho o la Sociología del Derecho. En otros trabajos, sin embargo, los mismos autores describen el Derecho comparado sólo como un “método jurídico científico,” que ocupa un lugar importante en la ciencia jurídica.<sup>53</sup> Finalmente, Constantinesco,<sup>54</sup> habla de “El Método del Derecho Comparado” y “La Ciencia del Derecho Comparado,” poniendo de manifiesto las importantes diferencias entre el Derecho comparado como ciencia independiente y como método.

## 2.1. MACROCOMPARACIÓN Y MICROCOMPARACIÓN

El Derecho comparado presenta, en consecuencia, una doble perspectiva: a) una perspectiva científica, puesto que desarrolla un marco conceptual y metodológico propios y requiere una sistematización, que se realiza principalmente desde la *macrocomparación* y b) una perspectiva metodológica, en tanto que método de estudio de cuestiones, normas o instituciones jurídicas concretas que completa el entendimiento de una rama concreta del Derecho y se orienta a la *microcomparación*.

---

<sup>51</sup> R. Saleilles, “Conception et objet de la science du droit comparé, in: Congrès international de droit comparé”, Procès-verbaux des séances et documents, vol 1, 1905, 167, p. 188 ss, citado por Kischel, op.cit., p. 29.

<sup>52</sup> Zweigert y Kötz, op.cit, p. 4.

<sup>53</sup> K. Zweigert and H. Kötz, Einführung in die Rechtsvergleichung, 3ª edición, 1996, p. 13 ss, citado por Kischel, op.cit., p. 29.

<sup>54</sup> L.J. Constantinesco, Rechtsvergleichung, vol. 1, Einführung in die Rechtsvergleichung, 1971, p. 222 ss, citado por Kischel, op.cit., p. 31.

En efecto, según su extensión y el propósito, la actividad comparativa puede ir dirigida a comparar los sistemas jurídicos de diferentes países, en mayor o menor escala, o centrarse en instituciones o problemas legales concretos. Es lo que se denomina *macrocomparación* y *microcomparación*, respectivamente.

La comparación entre los diferentes sistemas legales, su espíritu, estilo, propósito, métodos de reflexión y los procedimientos que emplean se conoce con el nombre de *macrocomparación*.<sup>55</sup> En este caso el comparativista no se centra en problemas individuales concretos y sus soluciones, sino en estudiar cómo se consultan los materiales legales, los procedimientos que existen para resolver y dirimir disputas o los papeles que desempeñan algunos actores dentro sistema jurídico. Por ejemplo, se pueden comparar diferentes técnicas legislativas, estilos de codificación y métodos de interpretación del Derecho, así como indagar sobre la autoridad de los precedentes, la contribución de los académicos al desarrollo del Derecho y los diversos estilos jurisprudenciales.<sup>56</sup>

La *microcomparación*, por su parte, se relaciona con instituciones o problemas legales específicos, es decir, va destinada a establecer los principios a los que se recurre para resolver situaciones reales o conflictos de intereses particulares en sistemas jurídicos distintos.<sup>57</sup> Por ejemplo, la atribución de responsabilidad al fabricante de un producto defectuoso los daños que sufre un consumidor, la transmisión de la propiedad, la formación de los contratos, la posibilidad o no de desheredar a los descendientes etc.

La línea divisoria entre la *macrocomparación* y la *microcomparación* es muy flexible y, con frecuencia, hay que realizar ambos tipos de comparaciones al mismo tiempo. Esto es, estudiar los procedimientos mediante los cuales se aplican los principios, a fin de entender por qué un sistema extranjero resuelve determinado problema de esta o de aquella manera.

---

<sup>55</sup> Zweigert y H. Kötz, op.cit, p. 5.

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 6.

Por ejemplo, no se puede estudiar de forma coherente la responsabilidad por negligencia médica, sin tener en cuenta las nociones de moralidad e ilegalidad de los sistemas jurídicos objeto de comparación. De igual forma, es conveniente considerar si un tribunal puede designar peritos o estos son elegidos por las partes, como sucede en los países de *common law*. Más aún, si se quiere comparar la normativa europea con la norteamericana en materia de productos defectuosos, habrá que tener en cuenta la existencia o no de un jurado y los roles que representan tanto el jurado, como el juez y los abogados. El estudio deberá, asimismo, contextualizarse dentro del marco macrocomparado de ambos sistemas jurídicos, donde la responsabilidad por daños no es, sino una entre varias formas de mejorar la calidad de los productos y de evitar los riesgos que corre el público a causa de éstos. Mientras que en los Estados Unidos ese objetivo se persigue a través de las compensaciones por responsabilidad civil, en Europa, también intervienen el Derecho penal y, sobre todo, el Derecho administrativo. Al detectar altas indemnizaciones compensatorias en la regulación norteamericana, el comparativista deberá tener presente, por tanto, que la responsabilidad por daños viene a desempeñar el papel que desempeña la normativa administrativa en Europa, que en Estados Unidos es prácticamente inexistente por cuestionarse su eficacia y coste.<sup>58</sup>

De lo anterior se deduce, por consiguiente, que la microcomparación puede resultar infructuosa, a menos que se tomen en cuenta los contextos macrocomparados generales en los cuales evolucionan y se aplican los principios e instituciones sometidas a comparación.

## 2.2. EL MÉTODO COMPARADO

En ningún otro campo jurídico se ha escrito tanto sobre método ni se ha tratado la cuestión del método como un asunto tan altamente problemático. Incluso se ha cuestionado si es posible discernir un método de Derecho comparado.<sup>59</sup> Lo que sí está claro es que, tal como apuntan Zweigert y Kötz, el estudio de uno o varios derechos extranjeros no

---

<sup>58</sup> *Ibíd.*, p. 7.

<sup>59</sup> Kischel, *op.cit.*, p. 88.

constituye Derecho comparado porque no hay comparación.<sup>60</sup> Por otra parte, el conocimiento del Derecho extranjero es el antecedente lógico del Derecho comparado, pues no se puede comparar lo que no se conoce. Para estos autores, puede haber estudios de Derecho extranjero sin Derecho comparado, pero no puede haber Derecho comparado sin el estudio previo de los Derechos que se comparan.<sup>61</sup>

### 2.2.1 El método funcional

El punto de partida para casi todos los estudios contemporáneos sobre el método del Derecho comparado es la *comparación funcional*, tal como fue sistematizada por Ernest Rabel.<sup>62</sup> Según este autor, la función de las instituciones y su contexto tienen que estar en el centro de toda actividad comparativa. No se pueden comparar sistemas, instituciones o normas sin conocer su funcionamiento, como tampoco se puede conocer tal funcionamiento si se ignora el contexto cultural, económico y jurídico de la sociedad en la que las normas, sistemas o instituciones se desenvuelven. De ahí que se haya afirmado que para Rabel “el papel que juega el Derecho comparado está más próximo, por expresarlo metafóricamente, a la psicología jurídica que a la anatomía jurídica.”<sup>63</sup> Este autor, sin embargo, no desarrolló un método elaborado a partir de esta visión. Su enfoque fue deliberadamente pragmático en lugar de teórico; Rabel no estaba interesado en la metodología sino en la solución de problemas prácticos.<sup>64</sup> Sin embargo, hoy en día, el método funcional se considera como el método clásico del Derecho comparado que es aplicado por la gran mayoría de trabajos en este campo.

---

<sup>60</sup> K. Zweigert y H. Kötz, op.cit., p. 6.

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> E. Rabel, *Aufgabe und Notwendigkeit der Rechtsvergleichung*, 1925 (reeditado en 1967, E. Rabel, *Gesammelte Aufsätze III*, ed. Leser).

<sup>63</sup> G. M. Morán, “El derecho comparado como disciplina jurídica la importancia de la investigación y la docencia del derecho comparado y la utilidad del método comparado en el ámbito jurídico”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, N° 6, 2002, pp. 501-530, p. 520.

<sup>64</sup> R. Michaels, “The Functional Method of Comparative Law,” en M. Reimann y R. Zimmermann (eds.) *The Oxford Handbook of Comparative Law*, 2ª Edición (Oxford University Press, 2019), pp. 345-389.

Uno de los manuales clásicos de Derecho comparado, *Introducción al Derecho Comparado*, de Zweigert y Kötz, está inseparablemente asociado al método funcional, aunque, al igual que en el caso de Rabel, la cuestión metodológica no ocupa un lugar relevante en esta completísima obra que sirve de cabecera de todo comparativista, pues a su análisis tan solo le dedican dieciséis páginas del libro. De acuerdo con Zweigert y Kötz, el principio fundamental del Derecho comparado es el funcionalismo, según el cual sólo el Derecho que cumple la misma función puede ser comparado.<sup>65</sup> Cada sociedad resuelve los mismos problemas de diferentes maneras, por tanto, cada cuestión planteada por el Derecho comparado debe ser funcional, es decir, libre del marco conceptual del sistema jurídico nacional de quien realiza la actividad comparativa. Por ejemplo, a la hora de comparar, no debemos preguntarnos acerca de los requisitos de forma en los contratos de compraventa en distintos ordenamientos sino, más bien, la forma en que se protege a las partes frente a transacciones demasiado precipitadas o cuando no se tiene la intención de que sean vinculantes.<sup>66</sup> Por tanto, según estos autores, la metodología comparada no puede ser determinada a priori desde la perspectiva o esquemas jurídicos del propio ordenamiento jurídico.

Partiendo de la funcionalidad podremos comprobar que los sistemas jurídicos de cada sociedad afrontan problemas similares, aunque el modo de resolver tales problemas puede diferir significativamente. El principio metodológico básico es, en consecuencia, el de evitar el peligro de buscar soluciones solamente desde las preconcepciones que nos aporta el sistema jurídico nativo o propio, en especial las relativas a las fuentes del Derecho.<sup>67</sup> Sin embargo, incluso antes de que este examen funcional puede tener lugar, habremos de decidir qué sistemas jurídicos comparar. Para Zweigert y Kötz es oportuno limitar el estudio a los jurídicos que representan a las grandes familias jurídicas del mundo, incluyendo, en cualquier caso, Inglaterra, los EE.UU., Francia, Italia, Alemania y Suiza, aunque esta selección no es nada más que una directriz básica que puede

---

<sup>65</sup> Zweigert y Kötz, op.cit, p. 38.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>67</sup> Morán, op.cit., p. 521.

necesitar ser modificada de acuerdo con el área del Derecho que queramos comparar y el alcance del estudio.<sup>68</sup> Estos autores sugieren que el comparativista se deje guiar en gran medida por su experiencia e instinto.

La justificación de los ordenamientos jurídicos a estudiar, las preguntas funcionales que se han de plantear (y replantear) y las respuestas que se obtengan han de culminar, según Zweigert y Kötz, en una serie informes nacionales.<sup>69</sup> Estos informes deben describir la situación jurídica neutralmente, utilizando los sistemas y términos conceptuales de cada ordenamiento estudiado. Es a partir de aquí cuando la comparación real puede comenzar, mediante el análisis de las soluciones encontradas, sus similitudes y diferencias. Éste debe hacerse, de nuevo, de una manera funcional, es decir, centrado en el problema fáctico concreto y sin referencia a los sistemas doctrinales nacionales.<sup>70</sup> Las causas, jurídicas o no, que puedan justificar las diferencias encontradas, deben asimismo ser abordadas en un proceso complejo que puede requerir el recurso a disciplinas más allá de los confines de la doctrina legal, como la Economía, la Ciencia política o la Sociología. Finalmente, se puede concluir la actividad comparativa con una reflexión sobre qué soluciones se consideraran más apropiadas, en mayor o menor medida.<sup>71</sup>

Con ello llegamos a una regla básica en Derecho comparado: sistemas jurídicos diferentes, ofrecen soluciones similares a los mismos problemas jurídicos, aunque, a veces, de distinta forma. Por ejemplo, la institución anglosajona del *trust* no tiene parangón en los derechos continentales, pero su función la cumplen distintas instituciones diferentes: representación legal del menor, albacea testamentario, fundaciones, sociedades de responsabilidad limitada, enriquecimiento injusto etc.<sup>72</sup>

---

<sup>68</sup> Zweigert y Kötz, *op.cit.*, p. 46.

<sup>69</sup> *Ibíd.*, p. 48.

<sup>70</sup> *Ibíd.*

<sup>71</sup> *Ibíd.*, pp. 52-53.

<sup>72</sup> *Ibíd.*, pp. 41-45.

### 2.2.2. Otras aproximaciones al método comparado

En los últimos años han surgido teorías diversas en torno al método de Derecho comparado que, básicamente, tienen por objeto cuestionar los presupuestos funcionales, sus objetivos o incluso la existencia de un método comparado. Por ejemplo, la idea de la *comparación dialéctica* avanzada por Tschentscher<sup>73</sup> tiene por objeto estimular la actividad de los comparativistas más allá de la mera descripción del Derecho extranjero, para encaminarla hacia una actividad genuinamente comparativa. Este autor rechaza definir de antemano y de manera abstracta el objetivo del estudio, los criterios y terminología. Para él, la actividad comparativa debe ser un proceso circular y dinámico, donde los objetivos y criterios se redefinen constantemente sobre la base de los nuevos conocimientos adquiridos. Sólo abandonando los procesos formales, argumenta Tschentscher, puede el comparativista desarrollar la creatividad adecuada y centrarse en la comparación real.

De otro lado, en lo que ha venido a denominarse *Derecho comparado posmodernista*,<sup>74</sup> se cuestiona radicalmente las categorías científicas preestablecidas y su crítica no va dirigida tanto al método funcional, como al método en sí mismo. Según el Derecho comparado posmodernista, la comparación refleja con frecuencia que todos los conceptos y categorías jurídicas están plagadas de incoherencias internas. En consecuencia, se debe rechazar cualquier preferencia por una solución concreta en forma de norma o jurisprudencia o intentar obtener principios jurídicos claros y coherentes de tales fuentes.<sup>75</sup> Además, se critican las tentativas de operar con una terminología neutral o aplicable de manera general.<sup>76</sup> Más al contrario, el Derecho comparado posmodernista da preferencia a la diversidad de valores y perspectivas y se opone a todos

---

<sup>73</sup> A. Tschentscher, "Dialektische Rechtsvergleichung. Zur Methode der Komparistik im öffentlichen Recht," 62(17) Juristenzeitung, 2007, pp. 807-816, p. 810.

<sup>74</sup> M. Siems, *Comparative Law*, Cambridge University Press, 2018, p. 116.

<sup>75</sup> B. de Sousa Santos, "Law: A Map of Misreading. Toward a Postmodern Conception of Law," 14 *Journal of Law and Society*, 1987, pp. 279-302, p. 297; U. Kischel, *op.cit.*, p. 100.

<sup>76</sup> C. Valcke, *Comparing law: comparative law as reconstruction of collective commitments*, Cambridge University Press, 2018, p. 198.

los esfuerzos de armonización jurídica y a la idea de convergencia de los sistemas jurídicos.<sup>77</sup>

En realidad, todas las aproximaciones al método comparado que se han analizado, incluso las que niegan la existencia u oportunidad del método en sí mismo coinciden fundamentalmente en una cosa: la complejidad de la actividad comparativa. En ella convergen el fenómeno jurídico en toda su amplitud, incluyendo cuestiones como la eficacia de la norma, sus funciones, el proceso de toma de decisiones, las contradicciones internas etc., con otros factores como el internacional, el lingüístico, el social, económico y cultural, cuya metodología a menudo desconoce el jurista. Así, pues, solo en primera instancia el método jurídico, exista o no, es el propio del Derecho comparado. En toda actividad comparativa la dogmática jurídica ha de ser completada necesariamente con la metodología de otras ciencias sociales que, en la mayoría de los casos, son ajenas para el jurista.

### 3. EL DERECHO COMPARADO EN LOS PLANES DE ESTUDIO

El Derecho comparado desempeña varias funciones de gran importancia, aunque su objetivo principal el conocimiento. Se trata de una disciplina que no está restringida al estudio de textos, principios y las normas de un solo sistema nacional, sino que se extiende a los distintos sistemas jurídicos del mundo, por lo que puede aportar una mayor perspectiva de soluciones de las que puede concebir un jurista especializado en su propio ordenamiento. Según Zweigert y Kötz, parafraseando a Zitelmann, “El Derecho comparado es una *école de vérité* que intensifica y enriquece la ‘oferta de soluciones’ [...], pues proporciona al estudioso con talento crítico la oportunidad de hallar la ‘mejor solución’ a las situaciones de su tiempo y de su lugar.” Si bien esta búsqueda de la ‘mejor solución’ por la que aboga la metodología funcional es puesta en cuestión desde postulados posmodernistas, ello no quita un ápice de

---

<sup>77</sup> P. Legrand, “The Impossibility of ‘Legal Transplants’,” 4(2) Maastricht Journal of European and Comparative Law, 1997, pp. 111-124.

veracidad a la afirmación de que el Derecho comparado sirve para ampliar y profundizar el horizonte de conocimiento del jurista.

Entre las funciones prácticas principales del Derecho comparado se podrían mencionar las siguientes: (i) ser una herramienta fundamental en el análisis del Derecho extranjero aplicable al que remiten las normas de Derecho internacional privado; (ii) servir de instrumento para la interpretación y aplicación de convenios internacionales y de preceptos jurídicos nacionales; (iii) auxiliar la práctica judicial del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE); (iv) conformar la base de las iniciativas legislativas de la Unión Europea; (v) ser fuente de inspiración para el legislador que quiere acometer reformas; (vi) orientar la unificación sistemática del Derecho; (vii) mejorar la comunicación entre culturas jurídicas distintas y, en lo que ahora nos ocupa, (vii) cumplir una importante función en la enseñanza del Derecho.

El Derecho comparado ofrece al estudiante de Derecho una dimensión nueva, que no le proporcionan otras disciplinas jurídicas: le muestra la existencia de otras culturas jurídicas, a la vez que aprende a respetar sus aspectos más esenciales. A medida que se adentra en el estudio de otros Derechos, llega a entender mejor el ordenamiento propio y adquiere una fuente de inspiración que le permitirá elaborar propuestas orientadas al mejoramiento de aquel. Al mismo tiempo, aprende a reconocer la influencia de la dinámica social sobre el Derecho, así como las diferentes formas que puede adoptar dicha influencia.<sup>78</sup>

Lambert ya apuntaba que la sociedad se beneficiaría muchísimo si concediera un lugar importante al Derecho comparado en los estudios académicos.<sup>79</sup> Sin embargo, el Derecho comparado no termina de arraigar en la enseñanza universitaria ni por legitimarse dentro de la comunidad científica. A pesar del impacto de la globalización en todas las disciplinas jurídicas y la creciente perspectiva interdisciplinaria que se exige para la financiación de proyectos de investigación, el Derecho comparado no ha cambiado su estatus de especie de “apéndice exótico, o en todo caso

---

<sup>78</sup> Zweigert y Kötz, *op.cit.*, p. 23.

<sup>79</sup> *Ibid.*

no necesario, de las enseñanzas tradicionales.”<sup>80</sup> Como ha afirmado Somma,<sup>81</sup> “El estudio cultural y crítico del derecho que practican los comparatistas, que hace también de la materia un catalizador de saberes finalmente renovados, tropieza evidentemente con las estrategias de legitimación del jurista, aun sólidamente centradas en su papel de solucionador técnico y neutral de los conflictos sociales.”

Pero el panorama descrito ha de cambiar necesariamente en los años venideros para otorgar al Derecho comparado el lugar que se merece en el estudio y práctica del Derecho. Por ejemplo, en muchas universidades los profesores de Derecho contractual y Derecho mercantil dedican una parte importante del contenido de sus asignaturas a tratar aspectos internacionales y comparados que son indispensables para mantenerse al día de la práctica jurídica. Ello incluye la aplicación por jueces y tribunales nacionales de convenios internacionales como la Convención de Naciones Unidas sobre los contratos de compraventa internacional de mercaderías,<sup>82</sup> cuyo art. 7(1) obliga a tener en cuenta su carácter internacional y la necesidad de promover la uniformidad en su aplicación y, por tanto, a tener presente la jurisprudencia extranjera sobre aplicación de la Convención. En las facultades de Derecho, raro es el departamento en el que no se elaboren investigaciones o tesis con contenidos de Derecho comparado, aunque, en la mayoría de los casos, son aproximaciones intuitivas o que se limitan a insertar apartados descriptivos del contenido del Derecho extranjero, sin realizar actividad comparativa alguna. De igual forma, ni la normativa reguladora de los Trabajos Fin de Grado (TFG) ni de los Trabajos Fin de Máster (TFM) hacen referencia al método comparado, dejando su aplicación a la elección de alumnos y tutores.<sup>83</sup> Teniendo en cuenta su importancia en todas las ramas jurídicas y la proyección científica que implica en la formación de investigadores,

---

<sup>80</sup> A. Somma, *Introducción al Derecho Comparado*, Universidad Carlos III de Madrid, 2015, p. 55.

<sup>81</sup> *Ibíd.*

<sup>82</sup> CISG, *op.cit.*

<sup>83</sup> M. Durán Bernardino, “El método comparado en los trabajos de investigación,” en N. Marchal Escalona (ed.), *El Derecho comparado en la docencia y la investigación*, Dykinson, 2017, pp. 48-55.

hay amplio margen de desarrollo de los estudios de Derecho comparado dentro de los planes de estudio. Por ello es de agradecer que la Universidad Loyola Andalucía, a la que pertenezco actualmente, incluya la asignatura de Derecho comparado y técnicas normativas en los planes de estudio como asignatura obligatoria en el grado en Derecho. Se trata de una materia que ha de cursarse en el último cuatrimestre del grado (4º o 5º curso, para los dobles grados), cuando a los alumnos ya se les presupone un conocimiento más o menos sólido de su propio Derecho y tienen un nivel de madurez suficiente para enfrentarse, no sin dificultad, al estudio comparado de otros ordenamientos extranjeros.

#### 4. LA COMPLEJIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO COMPARADO

Se ha afirmado que “la actividad comparativa supone un ejercicio de humildad. En ninguna otra área del Derecho se enfrenta el jurista tan rápida y contundentemente a sus propias limitaciones.”<sup>84</sup> Ni siquiera el comparativista más avezado logrará resolver las cuestiones jurídicas con el mismo grado de solidez y precisión que un jurista nativo. Ciertamente, en la mayoría de los casos, el comparativista suele carecer de conocimientos fundamentales de los sistemas jurídicos que analiza.<sup>85</sup> Depende de libros y artículos escritos por otros y, a diferencia de cuando estudia su propio ordenamiento, le será difícil detectar si una determinada decisión judicial da un giro radical a la jurisprudencia existente o es simplemente una desviación o ajuste menor; será complicado saber si un artículo doctrinal se basa en una visión ampliamente aceptada o responde a una doctrina minoritaria etc.<sup>86</sup> Asimismo, deberá considerar la existencia de mecanismos extrajudiciales de resolución de conflictos y las peculiaridades de la cultura jurídica de los países a analizar, cuyos matices, a menudo, pueden ser difíciles de reconocer y apreciar.

---

<sup>84</sup> Kischel, op.cit., p. 38.

<sup>85</sup> K. H. Neumayer, “Rechtsvergleichung als Unterrichtsfach an deutschen Universitäten,” en H. Bernstein (ed.), Festschrift für Konrad Zweigert zum 70. Geburtstag, 1981, pp. 501-524, p. 512.

<sup>86</sup> Kischel, op.cit., p. 38.

A lo anterior hay que añadirle las dificultades propias de toda tarea docente, que ha de lograr transmitir la materia, captar y fijar la atención del alumno. Un alumnado con muy diversa capacidad y que, quizás con la salvedad de los alumnos de posgrado, en pocos casos tiene nociones previas al tema que se va a explicar en clase y que suele adquirir los conocimientos a través de la exposición docente. Esa es, al menos, mi experiencia como docente en la Universidad española. En las universidades anglosajonas y nórdicas, por el contrario, los alumnos preparan previamente los temas, lo que permite realizar una docencia completamente distinta, más orientada a la metodología del caso, para desde el supuesto práctico llegar a los elementos del tema que queremos exponer. En Dinamarca, por ejemplo, mis alumnos utilizaban las clases como un espacio de “confrontación” en el que poner a prueba frente al profesor los conocimientos adquiridos a través del estudio autónomo. En el sistema universitario danés el papel del profesor es más bien el de el de guía, de facilitador y de asesor de los estudiantes en el camino del aprendizaje y de preparación de los exámenes. En este sentido es importante mencionar que en las universidades danesas (y nórdicas, en general) los alumnos son evaluados por sus profesores en colaboración con los denominados “censores”, profesionales externos expertos en la materia designados *ad hoc* para cada examen y que tienen la última palabra respecto a la calificación del alumno. Pero vayamos por pasos.

#### 4.1. DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS

En la primera toma de contacto del alumno con el Derecho comparado se pueden utilizar materiales en castellano de otros autores que hayan realizado un estudio sobre la materia objeto de comparación. Pero es más apropiado estudiar directamente las fuentes originales y acceder a los textos normativos y jurisprudenciales y manejar materiales doctrinales publicados por expertos del país que se está estudiando. Y aquí nos encontramos con que la mayoría de los alumnos universitarios carecen de conocimientos de lenguas extranjeras con el nivel de exigencia que demanda la actividad comparada. Si bien es verdad que las generaciones más jóvenes dominan, al menos, dos lenguas extranjeras, no obstante, es

importante que además de conocer el idioma, tengan conocimientos jurídicos para que la comparación se realice de forma correcta.

Además, el alumno deberá ser consciente de los problemas relacionados con las diferencias lingüísticas, semánticas y terminológicas. A diferencia de otras ciencias, como la Medicina o la Economía, el Derecho no emplea una terminología común. Por ello, es habitual cometer errores a la hora de traducir contenidos jurídicos. Un error muy habitual es el empleo de sinónimos de términos que parecen similares, pero no lo son, por provenir de una tradición jurídica distinta. Por ejemplo, “ley” y “law” son términos aparentemente equivalentes. Sin embargo, en la tradición romanista, “ley” va referida a la noción de precepto de derecho positivo, cuyo término anglosajón equivalente sería el de *Act, Bill* o *Statute*. Por el contrario, “law” se asimilaría mejor al concepto continental de “Derecho”, en toda su amplitud.<sup>87</sup> De la misma forma, las expresiones “equidad” y “equity,” aparentemente coincidentes, no lo son en realidad; en Derecho continental, la equidad es un criterio de interpretación de la ley para evitar la injusticia a la que se puede llegar, en determinados casos, por la rígida literal aplicación de los preceptos legales y que entronca con la tradición romana y canónica. En el Derecho anglosajón, en cambio, la “equity” es una rama del Derecho desarrollada por los Tribunales de la Cancillería y distinta al *common law*. Las complicaciones semánticas también aparecen incluso respecto de términos expresados en la misma lengua, pero pertenecientes a distintas tradiciones jurídicas. Por ejemplo, un hispanoparlante nativo de los EE.UU. entendería generalmente lo que significa la palabra “aplicar” si se incluye en una frase en español sobre una universidad, o la palabra “colateral”, si va referida a un préstamo. Sin embargo, un hispanoparlante de España o de América del Sur, en el que estos significados derivados del inglés están ausentes (aunque la expresión “aplicar” ya se viene utilizando en España en el sentido anglosajón), probablemente no llegue a entender estos términos.<sup>88</sup> La dificultad es aún mayor cuando las diferencias semánticas se producen dentro de una misma familia jurídica. Así, la

---

<sup>87</sup> Morán, op.cit., p. 506.

<sup>88</sup> A. M. Garro, “On Some Practical Implications of the Diversity of Legal Cultures for Lawyering in the Americas,” *Revista Jurídica de la Universidad de Puerto Rico* 64, 1995, pp. 461 y 468.

expresión anglosajona *stare decisis*, referida al precedente judicial, tiene distinto alcance dependiendo si se trata del Derecho angloamericano o del *common law* inglés. En EEUU, solo va referida al precedente vertical, esto es, a la vinculación de los tribunales inferiores respecto de los superiores, pero no incluye la vinculación de los tribunales respecto de sus propios precedentes, esto es, el *stare decisis horizontal*, precedentes que sí obligan a los jueces ingleses.<sup>89</sup>

#### 4.2. LA CULTURA JURÍDICA

El comparativista debe tener presente la cultura jurídica de los ordenamientos en liza, es decir, los presupuestos básicos sobre el Derecho, su significado y su funcionamiento, así como la argumentación jurídica. Por ejemplo, en nuestro país, al igual que en el resto de los ordenamientos continentales, el punto de partida para todo jurista es el texto de la norma, cuya interpretación debe conducir a un resultado siguiendo ciertas estructuras de razonamiento y argumentación. En EEUU, por el contrario, el texto de la norma no es más que la predicción de la decisión judicial, en la que también pueden influir abiertamente argumentaciones de carácter social, económico o político, y donde se prescinde, en gran medida, de una estructura formal de justificación jurídica.<sup>90</sup> Representativa de esta aproximación es la conocida observación de Oliver Wendell Holmes de que las “prophecies of what the courts will do, and nothing more pretentious, are what I mean by the law.”<sup>91</sup> Al mismo tiempo, se ha de tener en cuenta otros presupuestos culturales, sociales y morales, pues como ya se ha apuntado, cada sistema jurídico refleja una equilibrada interrelación entre cultura, Derecho y sociedad, por ello la tarea de otras ciencias sociales no debe ser ignorada en la investigación comparada.<sup>92</sup> Por ejemplo, en sociedades dinámicas como los países nórdicos, influenciadas, además, por la tradición protestante, se premia la diligencia frente a la pasividad, impidiéndose incluso el ejercicio de

---

<sup>89</sup> Morán, op.cit., p. 506.

<sup>90</sup> Kischel, op.cit., p. 184.

<sup>91</sup> O. W. Holmes, “The Path of the Law,” 10 Harvard Law Review 457 (1896/ 97), p. 461. Citado por Kischel, ibíd.

<sup>92</sup> Morán, op.cit., p. 506.

acciones legales, aunque el plazo legal de prescripción no haya expirado aún, figura que se conoce como *passivitet*.<sup>93</sup> De igual manera, es frecuente encontrar sistemas jurídicos donde el Derecho es una mera apariencia, una simple fachada de la cual la vida social se encuentra más o menos disociada. Por ejemplo, en Brasil, la diferencia entre el ordenamiento jurídico y la realidad se conoce con el nombre de *jeito*.<sup>94</sup>

#### 4.3. LA PROPIA PERSPECTIVA CONCEPTUAL Y CULTURAL

Es particularmente fácil cometer errores en el Derecho comparado porque tendemos estudiar el Derecho extranjero desde la perspectiva de nuestro propio ordenamiento y cultura jurídica, tratando de buscar un paralelismo con instituciones y principios con los que estamos familiarizados. A este respecto, debemos evitar trasladar nuestra sistemática y conceptualización jurídicas a otros ordenamientos, porque corremos el riesgo de desvirtuarlos. Por supuesto, no se puede caer en la crítica o en el desprecio del Derecho extranjero, simplemente por sernos culturalmente ajeno. Como apunta G. Morán, “es necesario ahondar en el sistema jurídico ajeno para comprender y asimilar sus propias estructuras y en su propia identidad jurídica, evitando el riesgo de imponer inconsciente o subconscientemente el modelo jurídico de que partimos, o descartar el ajeno por falta de la suficiente sensibilidad cultural e histórica o superficial conocimiento del mismo.”<sup>95</sup>

#### 4.4. SELECCIÓN DE LOS SISTEMAS A COMPARAR

Se suele argumentar que, para que la actividad comparativa sea productiva, se deben seleccionar cuidadosamente los ordenamientos jurídicos objeto de estudio, buscando que sus características culturales, socioeconómicas, nivel de confianza en las instituciones etc. sean similares. Es

---

<sup>93</sup> T. Iversen, *Obligationsret 3. del*, 3ª ed., Jurist- og Økonomforbundet, 2018, pp. 323-327; J. Ravnkilde, *Passivitet: det utilsigtede løfte om ikke-brug af ret*, 2ª ed., Karnov Group, 2013; B. von Eyben, *Forældelse efter forældelsesloven af 2007*, 1ª ed., Karnov Group, 2012, pp. 30, 32-33 y 818-820; C. Hørby Jensen, *Retsfortabende passivitet: hvorfor, hvordan, hvornår?* Jurist- og Økonomforbundet, 2007.

<sup>94</sup> J. L. Esquirol, “Continuing Fictions of Latin American Law,” 55 *Florida Law Review*, 2003, pp. 41-114, pp. 83 ss.

<sup>95</sup> Morán, *op.cit.*, p. 506.

decir, que es necesario buscar sistemas cuyo “grado de madurez jurídica” sea equivalente.<sup>96</sup> No obstante, desde postulados posmodernos, el Derecho comparado no ha de perseguir la convergencia de ordenamientos o la armonización jurídica, sino reflejar los diferentes valores y perspectivas de los sistemas jurídicos. En consecuencia, podemos pensar en una actividad comparativa encaminada simplemente a estudiar las diferencias entre ordenamientos, sin ninguna otra intención ulterior, en cuyo caso eliminaríamos la necesidad de seleccionar sistemas con componentes culturales y socioeconómicos similares.

#### 4.5. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

En la Universidad Loyola disponemos de bases de datos como Aranzadi Proview, Dialnet Plus, Tirant Online, Iustel, E-libro, Aranzadi Insituciones, vLex, que nos permite acceder a algún material bibliográfico sin demasiada dificultad. Pero sería interesante tener acceso a otras bases de datos internacionales LexisNexis, Heinonline y en general, a cualquier libro, revista, informe o documento que se encuentre en cualquier biblioteca del mundo. La impartición por parte de la Biblioteca de cursos sobre la búsqueda de información en bases de datos extranjeras también sería interesante, aunque en las clases introductorias a la asignatura de Derecho comparado se ofrecen algunas nociones básicas.

#### 4.6. MOTIVACIÓN

La mayoría de alumnos, tanto de grado como de posgrado, son generalmente jóvenes y no tienen mucha experiencia vital. No pueden relacionar la materia con acontecimientos que hayan experimentado en primera persona: muchos no se han casado ni divorciado, ni han participado en procesos judiciales y mucho menos, en otros países. Por tanto, el Derecho comparado puede parecer muy alejado de su vida real. Se trata, además, de nativos digitales, nacidos en la era de las redes sociales y los videojuegos que necesitan *inputs* de información continua. Motivarles a adentrarse en el Derecho comparado cuando todavía están en proceso de asimilación del propio ordenamiento no es tarea fácil.

---

<sup>96</sup> *Ibid.*

## 5. EXPERIENCIAS DE ÉXITO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO COMPARADO

Existen distintos tipos de tareas docentes a las que los profesores debemos enfrentarnos en nuestro quehacer universitario: clases teóricas, sesiones prácticas, seminarios y dirección de trabajos de investigación. En el caso de la asignatura de Derecho comparado, cada tipo de tarea demanda una profunda preparación, planificación, investigación y análisis por parte del docente para conseguir transmitir los conceptos necesarios haciéndolos atractivos para el alumno. A este respecto, dado que el Derecho comparado exige contrastar distintos sistemas jurídicos para ver cómo se resuelven determinados conflictos en otras jurisdicciones, las tareas docentes no han de ir solo encaminadas a la transmisión de conceptos sino también a su contextualización práctica y profesional. En consecuencia, los docentes de la asignatura deberán incorporar su experiencia internacional y vinculaciones profesionales con despachos de abogados, cortes de arbitraje, órganos jurisdiccionales, órganos de gobierno u otras instituciones para enriquecer mucho más su docencia y al alumno.

Las líneas que siguen describen y analizan varias experiencias de éxito que he puesto en práctica para los distintos tipos de tareas docentes en la asignatura de Derecho comparado a lo largo de mi carrera universitaria.

### 5.1 CLASES TEÓRICAS

Dado que en España el alumno de grado rara vez prepara las clases con antelación, las sesiones teóricas deben ser lo suficientemente sistemáticas y han de estar perfectamente estructuradas para que su comprensión sea rápida y clara. La dispersión de datos y conocimientos sobre una materia sin sistematización complica considerablemente la asimilación por parte del alumno. La ausencia de esta preparación previa impide, por otra parte, que la docencia pueda ser inicialmente más práctica, dinámica y posibilitar una mayor participación profesor-alumnos. Así las cosas, las clases teóricas tratan de transmitir los principales conceptos, con estructura de tema, pero hacerlo en un contexto que genere atractivo para el alumno.

La asignatura Derecho comparado y técnicas normativas que se imparte en la Universidad Loyola Andalucía está compuesta por diez unidades de conocimiento: 1. El Derecho comparado como ciencia y como método; 2. Las familias jurídicas; 3. El Derecho francés; 4. El Derecho alemán; 5. El *common law*; 6. El Derecho de contratos desde una perspectiva comparada; 7. La compraventa internacional de mercaderías; 8. El Derecho de la responsabilidad extracontractual desde una perspectiva comparada; 9. Derecho musulmán de familia y 10. Técnicas normativas. Se trata, por tanto, de una introducción al Derecho comparado que incluye una perspectiva macrocomparada y microcomparada.

Las cinco primeras unidades abordan temáticas en las que se trata de introducir al alumno en el Derecho comparado y su metodología, los principales conceptos y terminología, así como atraer la atención del estudiante de Derecho hacia los principales sistemas legales, su espíritu, estilo, propósito, métodos de reflexión y procedimientos. Estas sesiones son eminentemente teóricas, teniendo en cuenta que se trata de una asignatura cuatrimestral, donde el análisis macrocomparado es amplísimo y está estrechamente relacionado con otras disciplinas dentro de las ciencias sociales como la sociología, la economía, la ciencia política o la antropología, cuya metodología el alumno de Derecho desconoce. Ello imposibilita una aproximación inicial a la macrocomparación desde un punto de vista práctico.

Cada clase comienza con una breve exposición teórica de los conceptos a analizar y se acompaña del visionado de material audiovisual relacionado con la materia para hacer la exposición más atractiva. En este objetivo el papel del cine y la televisión son clave, sobre todo, para ilustrar diferentes los métodos de interpretación del Derecho, indagar sobre la autoridad de los precedentes, la contribución de la codificación al desarrollo del Derecho o los diversos estilos jurisprudenciales. En relación al Derecho anglosajón, existen numerosas películas y series de televisión que pueden ser utilizadas con éxito para este cometido. Series como *The Good Wife*, *Suits* o *The Good Fight* contienen múltiples y variados ejemplos de cómo se interroga a los testigos, de *depositions*, *settlements*, *punitive damages*, *class actions* etc., además de mostrar las interioridades de un despacho de abogados y acercarnos a los principales operadores

jurídicos en Estados Unidos. El visionado siempre se hace, no por capítulos completos, sino mostrando las escenas relevantes que ilustran los conceptos que se quieren desarrollar y siempre en versión original subtitulada, para que el alumno capte la terminología jurídica de forma directa. Asimismo, a lo largo del cuatrimestre se proyectan dos o tres películas que muestran de forma más amplia las diferentes formas de resolver conflictos, cómo se asignan las tareas de probar los hechos y definir la ley entre jueces y abogados, el papel de los magistrados, abogados y del jurado en los procesos civiles o penales y la dinámica de los estudios jurídicos en Estados Unidos. *My cousin Vinnie*, *The Rainmaker* o *The Paper Chase* pueden ser utilizadas con éxito en este sentido, aunque también son recomendables, *How to Kill a Mockingbird*, *Erin Brockovich* o *Witness for the Prosecution*, por nombrar unas pocas. En Internet existen portales como enjuris, lawschooli, IMDb e incluso páginas creadas bajo la iniciativa de universidades norteamericanas, que incluyen listas de películas que todo estudiante de Derecho debería visionar (v. gr. <https://faculty.law.lsu.edu/ccorcus/lawctr/TOPTENMOVIES.htm>). Es importante que el alumno preste atención al material audiovisual y que no se lo tome como unas “pequeñas vacaciones mentales” durante la clase. Para ello, se distribuye un cuestionario previo que el alumno deberá ir rellenando durante el visionado, destinado a que este identifique los conceptos e instituciones en torno a los que gira la exposición teórica. Respecto a otras tradiciones jurídicas, encontrar material audiovisual apropiado para completar las clases es más complicado, pero no imposible. Por ejemplo, la Fundación Napoleón ha editado varios vídeos sobre el Código Civil Francés, sus orígenes y principios, que están disponibles de forma gratuita en YouTube. De la misma manera, existen varias series en Netflix que pueden utilizarse con el mismo cometido, tales como *Engrenages (Siprals)*, *10e Chambre — Instants d'audience* o *Braquo*, o el *Caso Collini* y *En la sombra (Aus dem Nichts)*, para ilustrar el sistema alemán.

Otra experiencia de éxito en relación con las sesiones teóricas es dejar que los alumnos impartan una parte de la materia a sus compañeros. Hay estudios que muestran que la mejor forma de retener un conocimiento es cuando se ha de enseñar a otros. En la asignatura de Derecho

comparado y técnicas normativas de la Universidad Loyola esta metodología se emplea, por ejemplo, para explicar las distintas familias jurídicas o para realizar una comparativa entre sistemas judiciales. Así, la clase se divide en distintos grupos de trabajo, a los que se les asigna una familia jurídica determinada (ordenamiento jurídico híbrido, sistema en transición etc.) y tras una preparación guiada junto a la profesora, los resultados son expuestos al resto de compañeros. De la misma forma, se pide a los alumnos que, por grupos, se preparen una sesión sobre el sistema judicial francés, alemán, inglés o norteamericano y hagan la comparativa respecto al sistema judicial español, que se imparte posteriormente en clase.

## 5.2. CLASES PRÁCTICAS

A diferencia de otros estudios universitarios donde los alumnos pueden enfrentarse a la realidad guiados por un profesor, como el caso de las Facultades de Medicina, en las Facultades de Derecho es imposible situar al alumno ante la verdadera realidad. Por tanto, el docente deberá recrear en clase una situación lo más parecida a la práctica.

Las cinco últimas unidades de conocimiento de la asignatura Derecho comparado y técnicas normativas de la Universidad Loyola Andalucía intentan acercarse a situaciones reales. Se trata de temas que abordan el estudio de distintas instituciones y conceptos jurídicos desde una perspectiva microcomparada: Derecho de contratos, Derecho de compraventa, responsabilidad civil etc., donde se pretende que alumnos aprendan a saber desenvolverse en un contexto comparado.

En general, las prácticas pueden ir encaminadas a la consecución de distintos fines:

- Obtención de un principio fundamental explicado o no teóricamente. Este tipo de prácticas sirven, fundamentalmente, para ilustrar la metodología de razonamiento utilizada en el *common law*, por ejemplo, dándole a los alumnos resoluciones judiciales para que identifiquen la *ratio decidendi* o pongan en práctica el *distinguishing*.

- Comprensión y retención de una regla jurídica ya explicada y que es indispensable para la resolución de un supuesto. A este respecto, una práctica que me ha dado muy buenos resultados a lo largo de los años consiste en dividir la clase por grupos y pedir a cada grupo que resuelva un mismo caso práctico desde el punto de vista de un ordenamiento jurídico concreto. Posteriormente, los resultados se ponen en común con el resto de la clase al objeto de analizar si son similares o si, por el contrario, arrojan diferencias. Supuestos prácticos relativos a los vicios de la voluntad, el principio de buena fe, la interpretación de los contratos o la responsabilidad por hecho ajeno son especialmente adecuados para que el alumno detecte las distintas filosofías y modos de entender el Derecho en los principales ordenamientos jurídicos de nuestro entorno. La participación de alumnos de intercambio en este tipo de prácticas es especialmente enriquecedora, pues permite al alumno “autóctono” trabajar codo con codo junto a un (casi) jurista extranjero y experimentar de primera mano las técnicas de búsqueda de fuentes y razonamiento jurídico de otro ordenamiento distinto al suyo.
- Crítica de un supuesto y su solución, exigiéndose al alumno una crítica o comentario del mismo. En este sentido, el análisis y comentario de sentencias norteamericanas sobre daños punitivos puede constituir el punto de partida incluso para un debate más amplios sobre aspectos macrocomparados, por ejemplo, sobre el papel del Derecho administrativo sancionador, la responsabilidad por productos o la función del jurado.

En este aspecto, hay que tener en cuenta que la asignatura de Derecho comparado y técnicas normativas es la última que cursan los alumnos de grado en Derecho de la Universidad Loyola, por lo que se presupone que ya tienen asimilados términos, conceptos y contenidos básicos para que las prácticas sean realmente útiles. Ello permite la realización de casos prácticos transversales, que engloban varias disciplinas y donde el

alumno tiene que poner en práctica competencias como la redacción de contratos, análisis jurisprudenciales etc. De esta forma aprende la terminología forense, la estructura de los escritos, cómo articular alegaciones de fondo y procesales etc. Competencias que se suelen demandar en los procesos de selección de los grandes despachos.

En el contexto COVID, la importancia de las prácticas en el entorno de e-learning es fundamental. Hablar sobre este tipo de docencia en profundidad excedería la extensión de este trabajo, pero conviene precisar que el papel relevante que se le otorga a las prácticas en la enseñanza virtual. Se trata de un tipo de docencia que requiere un importante esfuerzo tanto del alumno como del profesorado para mantener una comunicación continua para la resolución de dudas, planteamientos de foros de discusión sobre aspectos y prácticas del temario de la asignatura, con ayuda de las nuevas tecnologías (videoconferencia, chats virtuales, foros etc.). Por tanto, en la docencia online se produce un efectivo uso de las prácticas que forman parte esencial de la asignatura y de la calificación final.

- Simulación de una situación típica de la práctica jurídica. El *Moot practice*

La gran mayoría del alumnado del Grado en Derecho tampoco se dedicará a la academia y sí, al ejercicio del Derecho en diferentes ámbitos (público o privado). A este respecto, un entorno cada vez más globalizado exige abogados preparados para hacer frente a la creciente internacionalización, circunstancia que obliga a prestar mayor atención si cabe a las herramientas docentes que no solo combinan contenidos teórico-prácticos y dotes verbales y escritas, sino también el estudio de las normas nacionales junto con los instrumentos internacionales. Por ello, en diversos sistemas universitarios extranjeros, como el

estadounidense, son muy populares las *Moot practices*.<sup>97</sup> El *Moot practice*, es un ejemplo de aprendizaje a través de la simulación, que combina el aprendizaje de la parte teórica de un caso con una visión práctica del mismo. Exige a los alumnos una utilización transversal y complementaria de conceptos y contenidos de disciplinas jurídicas diversas y no como si se trataran de contenidos “estancos”. Además, los supuestos de hecho que se suelen plantear requieren estudiar otros sistemas jurídicos aportando a los estudiantes utilísimos conocimientos de Derecho comparado.<sup>98</sup>

Buen ejemplo de ello es el *Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot*. Este moot, organizado por la estadounidense Pace University, se celebró por primera vez en 1993 en Viena, ciudad sede de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho mercantil internacional (CNUDMI-UNCITRAL). Gira en torno a un caso práctico de compraventa internacional de mercaderías y arbitraje, me resulta, además, especialmente querido, puesto que, durante más de una década, coordiné y tutoricé a los distintos equipos de alumnos que participaron en representación de la Universidad de Aarhus (Dinamarca). La idea es reproducir dicha participación con equipos de la Universidad Loyola, pero mientras que esta opción cristaliza, organizo pequeñas simulaciones en clase sobre la base de casos prácticos del *Vis Moot* publicados en años anteriores.

### 5.3. SEMINARIOS

El objetivo de los seminarios es abordar y profundizar en un tema desde diferentes puntos de vista. En este sentido, el seminario es un buen complemento de la enseñanza teórica y práctica, que permite penetrar más a

---

<sup>97</sup> Ira Steven Nathenson, Best Practices for the Law of the Horse: Teaching Cyberlaw and Illuminating Law Through Online Simulations, 28 Santa Clara High Tech. L.J. (2011) 657-741.

<sup>98</sup> Jeff Waincymer, “International and Comparative Legal Education through the William C. Vis Moot Program: A Personal Reflection”, Vindobona Journal of International Commercial Law and Arbitration (2001) 251-283.

fondo en aquellos temas que se someten a examen. Así, una vez se ha avanzado lo suficiente en las explicaciones teóricas y en las clases prácticas, la organización de uno o dos seminarios por cuatrimestre enriquecen enormemente la visión del alumno. A modo de ejemplo, una vez que se han visto las familias jurídicas y los principales sistemas jurídicos, solemos organizar algún seminario sobre ordenamientos mixtos, por ejemplo, de Japón o Israel, impartidos por profesionales nativos de esos países, al objeto de que los estudiantes puedan observar la riqueza del fenómeno jurídico e identificar algunos elementos comunes a los ordenamientos ya estudiados.

#### 5.4. DIRECCIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación jurídica exige orientar los problemas jurídicos, proponer distintos sistemas de solución y aprender a expresar y redactar todo ello. La dirección de trabajos de investigación, a este respecto, tiene que velar por el rigor en la búsqueda y utilización de los datos y la veracidad y rectitud en la exposición de los resultados. También deberá tener en cuenta el contexto comparado en la medida de lo posible, indagando sobre la regulación de la materia objeto de estudio en los países de nuestro entorno o bien en otros países que ya hayan legislado, en el caso de tratarse de una materia novedosa. Ello incluye, normativa, jurisprudencia y doctrina, puesto que como ha afirmado Adjani, la comparación jurídica es un proceso dinámico y tridimensional, más que bidimensional o cartográfico.<sup>99</sup> Es decir, para el iuscomparativista, el ámbito de investigación no puede quedar reducido a los libros y a la jurisprudencia, sino también abarcar los desacuerdos y debates internos, y las distintas escuelas de pensamiento y sus contradicciones. En definitiva, incluir el debate jurídico.<sup>100</sup>

En definitiva, el método comparado en la investigación jurídica permitirá al alumno, ya se trate de un TFG, TFM o una tesis doctoral, tener una visión de la materia investigada mucho más extensa y rica, siempre que el tema objeto de estudio lo posibilite.

---

<sup>99</sup> G. Adjani et al., *Sistemas Jurídicos Comparados*, Universidad de Barcelona, 2009, pp. 38-40.

<sup>100</sup> Kischel, *op.cit.*, p. 110.

## 6. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

El sistema de evaluación puede ser muy distinto en función de las circunstancias y preferencias del docente. Las circunstancias (el COVID, por ejemplo) hacen más apropiados unos sistemas que otros. Probablemente el sistema ideal es aquel que permite una valoración continua de cada alumno a lo largo del curso. En la Universidad Loyola, por ello, el porcentaje de la evaluación continua en la calificación del alumno es del 60%, correspondiendo el 40% restante al examen final de la asignatura.

Los expertos parecen ponerse de acuerdo en que el examen final, como definitiva prueba para juzgar a los alumnos, además de muchos inconvenientes, puede dar lugar a errores involuntarios en la labor de juez que está encomendada al profesor universitario. Sin embargo, muchos profesores son todavía reacios a eliminar el examen final y una parte de estos siguen utilizando un tipo de examen que responde a un patrón memorístico. Una posible solución que permita dotar de una mayor utilidad al examen final y alinear la docencia con evaluación la participación del alumno puede ser realizar un examen final que comprenda la resolución de un supuesto práctico. La idea no es testar solamente conocimientos, sino evaluar las competencias que los alumnos han tenido que desarrollar durante el estudio de la asignatura. En las Universidades danesas la práctica habitual es la resolución de casos transversales que engloben distintas materias, v.gr. mercantil con conflictos en el ámbito judicial o arbitral y con elementos extranjeros de diversa naturaleza donde es necesario aplicar normas de Derecho internacional privado para dirimir la controversia. Para la resolución de los casos, los alumnos tienen todo el material docente y legislativo a su disposición. No se trata tanto de mostrar el conocimiento de una información determinada, sino de demostrar que se domina el proceso de análisis jurídico, de búsqueda de la normativa aplicable y de interpretación y aplicación al caso concreto. En las asignaturas que imparto en la Universidad Loyola intento seguir esta forma de evaluación e incluyo la resolución de varios casos prácticos en el examen final, permitiendo a los alumnos que utilicen todo el material que tengan disponible. De esta manera, puedo evaluar la adquisición de competencias de forma mucho más precisa que si se tratase de un

examen teórico-memorístico o práctico con información limitada. Sin olvidar que la asignatura se alinea, así, con la adquisición de las competencias que se demandan en la práctica jurídica real.

## 7. CONCLUSIONES

El Derecho no existe en el vacío; no es un fenómeno aislado de la cultura, del lenguaje, ni del contexto socioeconómico en el que se desarrolla. No nos podemos quedar en la superficie y estudiar solo el Derecho positivo, tal cual aparece recogido en códigos y jurisprudencia. Para entender la esencia del fenómeno jurídico es imprescindible elevarse por encima de las diferencias aparentes y comprender la función y el contexto. Ello es especialmente necesario a la hora de pasar de una realidad continua, construida con relaciones jurídicas y normas, a otra discontinua, conformada por ceros y unos. En efecto, el Derecho comparado puede ser de gran utilidad a la hora de desarrollar un discurso jurídico coherente en el contexto de creciente transformación digital. Los posibles peligros y disfunciones que acarrea la introducción en nuestro ordenamiento soluciones pensadas para otras tradiciones jurídicas se pueden salvar a través de la investigación, la formación jurídica y la aplicación consciente de la metodología comparada.

La oportunidad de incluir el Derecho comparado en los planes de estudio es indudable. No solo aporta profundidad y amplitud al análisis de lo jurídico, en general, y de problemas jurídicos concretos, en particular, sino que también permite al futuro jurista entender mejor su propio Derecho. Lamentablemente, en España el Derecho comparado no termina de arraigar en la enseñanza universitaria ni por legitimarse dentro de la comunidad científica. A pesar del impacto de la globalización en todas las disciplinas jurídicas y la creciente perspectiva interdisciplinar que se exige para la financiación de proyectos de investigación, el Derecho comparado sigue siendo una materia exótica y accesoria a las enseñanzas tradicionales.

En cierto modo el papel secundario del Derecho comparado se debe a la complejidad de la actividad comparativa. En ella se interrelacionan cuestiones sobre el fenómeno jurídico en toda su amplitud (eficacia

normativa, funciones del Derecho, interpretación etc.) con otros factores como el internacional, el lingüístico, el social, económico, cultural y ahora, el tecnológico. Todos estos factores exigen una metodología que a menudo desconoce el jurista, pero que el comparativista aplica de forma habitual. A medida que avanza la revolución digital y aumenta la complejidad normativa, esta metodología se hace imprescindible para el profesional del Derecho. Por ello, los especialistas debemos hacer un esfuerzo por acercar el Derecho comparado a la Universidad con el fin de que el panorama cambie en años venideros. Qué duda cabe que toda iniciativa destinada a difundir prácticas de éxito en la enseñanza de la metodología comparada contribuye a que arraigue en la enseñanza universitaria y se legitime dentro de la comunidad científica.

## 8. REFERENCIAS

- Adjani, G. et al. (2009). *Sistemas Jurídicos Comparados*. Universidad de Barcelona.
- Altava Lavall, M.G. (ed.), (2003). *Lecciones de Derecho Comparado*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- David, R. y Brierley, J. E. C. (1985). *Major Legal Systems in the World Today: An Introduction to the Comparative Study of Law*. Sweet & Maxwell.
- De Cruz, P. (1995). *Comparative Law in a Changing World*, 2ª ed. Cavendish Publishing Limited.
- Fach Gómez, K. y Rengel, A. (2013). El aprendizaje a través de la simulación en el moot practice: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 9, 23-48.
- Garro, A.M. (1995). On Some Practical Implications of the Diversity of Legal Cultures for Lawyering in the Americas, *Revista Jurídica de la Universidad de Puerto Rico*, 64, 461-480.
- Kischel, U. (2019). *Comparative Law*. Oxford University Press.
- Kischel, U. (2019). *Comparative Law*. Oxford University Press.
- López Rodríguez, A.M., Green, M. y Kubica, M.L. (2021). *Legal Challenges in the New Digital Age*. Brill
- Marchal Escalona, N. (ed.), (2017). *El Derecho comparado en la docencia y la investigación*, Dykinson.

- Michaels, R. (2019). "The Functional Method of Comparative Law," en Reimann, M. y Zimmermann, R. (eds.). *The Oxford Handbook of Comparative Law*, 2ª Edición, 345-389. Oxford University Press.
- Morán, G. M. (2002). El derecho comparado como disciplina jurídica la importancia de la investigación y la docencia del derecho comparado y la utilidad del método comparado en el ámbito jurídico, 6, 501-530. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*.
- Siems, M. (2018). *Comparative Law*, Cambridge University Press.
- Somma, A. (2015). *Introducción al Derecho Comparado*, Universidad Carlos III de Madrid.
- Zweigert, K. y Kötz, H. (1998). *An Introduction to Comparative Law*. Clarendon Press.

SECCIÓN SEGUNDA

APRENDIZAJE COLABORATIVO Y TÉCNICAS DE  
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: EXPERIENCIAS DE  
*MOOT COURT* Y *FLIPPED LEARNING* EN LA  
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL DERECHO  
INTERNACIONAL

---

# LA SIMULACIÓN DE JUICIOS (MOOT COURT) COMO ESTRATEGIA TRANSFORMADORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

---

FRANCISCO PASCUAL-VIVES  
*Universidad de Alcalá*

LAURA ARAGONÉS-MOLINA  
*Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos  
de la Universidad de Alcalá*

ANDRÉS GONZÁLEZ SERRANO  
*Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá*

JULIANA CAROLINA RODRÍGUEZ-PATARROYO  
*Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos  
de la Universidad de Alcalá*

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad se encuentra en constante cambio. El auge de las nuevas tecnologías, la formación de un mercado global, la diversidad cultural, entre otros factores, nos impulsan a adaptar nuestra forma de enseñar y aprender. Los docentes universitarios tenemos una importante responsabilidad, pues estamos formando a los futuros profesionales. Por eso, la formación universitaria merece ser de calidad y responder no solo a las necesidades sociales y laborales presentes, sino también proporcionar herramientas que permitan adaptarse a los cambios futuros.

Con este objetivo, los autores de este trabajo hemos revisado nuestro modelo de docencia y proponemos la simulación de juicios o *moot court* como estrategia transformadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta transformación se proyecta en tres métodos de aprendizaje

que, a su vez, implican cambios en la forma de enseñar de los docentes. Primero, el *moot court* potencia un aprendizaje significativo en el ámbito del Derecho Internacional (DI) público y el DI de los derechos humanos; segundo, fomenta un aprendizaje colaborativo, en el que los estudiantes asumen un papel activo en su aprendizaje; y, tercero, el entorno multicultural en que se pone en práctica este *moot court*, así como el eje temático del mismo (los derechos humanos) promueven un aprendizaje intercultural.

En cuanto a la estructura de este trabajo, en el apartado segundo, expondremos los objetivos que perseguimos con esta investigación y la metodología empleada. En el tercer apartado, procederemos a la discusión sobre los aspectos esenciales de nuestra investigación que reflejan, asimismo, los resultados observados. Por último, finalizamos destacando las principales conclusiones alcanzadas.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de la presente investigación es analizar la técnica de la simulación de juicios como una estrategia metodológica que contribuye a la adquisición y perfeccionamiento de unas competencias, destrezas, actitudes y valores que son fundamentales tanto en el ejercicio de la profesión de abogado, como en la vida diaria de nuestro estudiantado. Además, queremos conocer el impacto académico, social y cultural que tiene esta experiencia en el aprendizaje no solo de los estudiantes, sino también su repercusión tanto en los docentes-tutores como en las instituciones de las que forman parte.

Para desarrollar este análisis nos basamos en nuestra experiencia como organizadores, docentes y tutores en la Competición en Litigación Internacional (*ComLit*) en el ámbito del DI de los derechos humanos, que ha celebrado ya su cuarta edición con la participación de una veintena de universidades iberoamericanas. *ComLit* es fruto de una experiencia de innovación docente y colaborativa desarrollada entre la Universidad de Alcalá y la Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá), impulsada por profesores de las áreas de DI Público y Relaciones Internacionales y DI de los derechos humanos. Se trata de la primera competición de esta

naturaleza y centrada en la temática de los derechos humanos coorganizada por una universidad española.

En cuanto a la metodología empleada, la naturaleza de nuestra investigación y el objetivo perseguido propician la aplicación del método cualitativo. Durante la celebración de la competición, cuya duración abarca un curso académico, recibimos el *feedback* de los participantes (tutores, estudiantes, jueces y personal de apoyo) tanto de manera oral, a través de reuniones *ad hoc*, como de forma escrita mediante encuestas específicas en las que se solicita a estudiantes, tutores y jueces que respondan sobre su experiencia en los *moot courts*, las competencias que consideran que más se potencian con esta actividad, su motivación para participar, los aspectos positivos y negativos de esta actividad, su valoración para el futuro ejercicio profesional y, finalmente, si recomendarían participar en esta actividad a otros estudiantes y tutores. El objetivo es contar con una visión global e integral proporcionada por participantes de diferentes universidades, españolas y extranjeras, que nos permita un análisis comparativo de esta experiencia, pero de forma aplicada y no básica.

### 3. DISCUSIÓN

#### 3.1. CONCEPCIONES IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: UNA REFLEXIÓN NECESARIA PARA EL CAMBIO

Los cambios que se producen en la sociedad tienen un claro reflejo en la universidad, es más, es necesario que la formación universitaria no permanezca impasible al paso del tiempo y a las nuevas necesidades y realidades sociales. Así, puede suceder que la metodología docente empleada hace veinte años deje de ser eficaz en el presente y requiera una adaptación a las nuevas circunstancias.

Ahora bien, realizar cambios en nuestro modelo docente no es una tarea sencilla, ni debe hacerse de manera impulsiva o por el mero hecho de pretender “innovar”, sino que requiere un previo estudio de los problemas que plantea nuestro modelo de enseñanza en relación con las necesidades actuales de nuestro alumnado. Por ello, para realizar cualquier cambio en nuestra forma de enseñar, es necesario, como paso previo,

reflexionar sobre nuestras concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, ¿cómo entendemos estos procesos?

### 3.1.1. Paso 1: Revisar nuestro modelo de enseñanza

A menudo, los profesores no nos detenemos a reflexionar sobre nuestra forma de enseñar, ni siempre se recibe formación específica para *aprender a enseñar*, simplemente enseñamos como nos han enseñado. Dedicar un tiempo a esta reflexión nos puede ayudar a tomar conciencia sobre nuestras concepciones *implícitas* acerca de la enseñanza y el aprendizaje y comprobar si responden adecuadamente a las expectativas actuales de la formación universitaria.

Así, tras nuestra reflexión, el modelo conductista tradicional basado en reproducir lo enseñado por el profesor, generalmente a través de la clase magistral, nos parece actualmente insuficiente por dos motivos. Primero, el mercado laboral actual requiere, cada vez más, egresados universitarios que demuestren dominar determinadas competencias y destrezas, más que conocer contenidos que pronto se quedan obsoletos; como señalan Pozo y Monereo (2009, p. 19): “*aprender a aprender* constituye una de las demandas esenciales que debe satisfacer la formación universitaria”. Segundo, en el contexto específico de nuestras materias, hemos observado que los estudiantes muestran dificultades para comprender los contenidos de DI público y DI de los derechos humanos y, en consecuencia, no saben aplicarlos a situaciones o problemas distintos a los tratados en el aula.

Ante esta situación, nos surge el siguiente interrogante: ¿cómo podemos hacer que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean más eficaces?

Primero, conscientes de los problemas de aprendizaje que observamos en nuestro alumnado, de las características del aula universitaria y de las exigencias del mercado laboral, debemos hacer un ejercicio de autocrítica (que no siempre es fácil) y reconocer en qué podemos mejorar nuestra docencia. La motivación para emprender cualquier cambio no solo debe proceder del alumnado, sino también del profesorado. Un profesor motivado afrontará los desafíos que plantea la docencia en la actualidad con mayor entusiasmo y estará dispuesto a realizar los cambios

necesarios, aunque ello implique mayor dedicación y tiempo a la docencia que, en ocasiones, es difícil de conciliar con la investigación y la transferencia del conocimiento, otras facetas (conviene recordarlo) asociadas a las labores del docente universitario.

Segundo, una vez somos conscientes de cómo enseñamos y reconocemos los problemas que plantea, debemos determinar qué objetivos queremos conseguir de nuestros alumnos y cómo podrían alcanzarlos, es decir, si nos proponemos como objetivo que sean capaces de resolver nuevos problemas aplicando los conocimientos adquiridos, deberemos diseñar estrategias metodológicas que potencien esta capacidad, por ejemplo, combinar las clases magistrales con clases dedicadas a la resolución de problemas.

Tercero, además de diseñar metodologías coherentes con los objetivos marcados, es necesario aplicar sistemas de evaluación acordes a estos objetivos y metodologías; no sería lógico pretender que los estudiantes aprendieran a resolver problemas y evaluar esta capacidad mediante un examen meramente teórico. Así, es conveniente optar por sistemas de evaluación que permitan evaluar las diferentes competencias y habilidades que consideremos necesarias en nuestra asignatura, por ejemplo, añadiendo un examen práctico que complementa el examen teórico o introduciendo instrumentos de evaluación consistentes en ejercicios de *role-playing* o exposiciones orales, dependiendo de las competencias que queramos evaluar.

Por último, puede que las actividades realizadas en el aula durante el curso no sean suficientes para el completo desarrollo de determinadas competencias o nos veamos limitados por la corta duración de nuestras asignaturas, habitualmente un cuatrimestre con los nuevos planes de estudio de los grados. Por ello, podemos complementar la formación de los estudiantes proponiendo actividades extracurriculares o actividades optativas a desarrollar fuera del aula, como puede ser la participación en un *moot court*. En este caso, los mayores inconvenientes que podemos encontrar es la falta de estudiantes que deseen comprometerse a dedicar una importante cantidad de horas de estudio fuera del aula, sumadas a la carga de trabajo que ya tienen en sus estudios de grado y la falta de

apoyo institucional a nuevas formas de enseñar que complementen o potencialicen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este punto, la motivación del tutor/profesor que comentábamos previamente es esencial, pues sólo un profesor motivado y comprometido con esta actividad puede transmitir a los estudiantes el mismo entusiasmo y motivación para participar en un reto de estas características. Como bien afirma Mayer (2004, p. 253): “si estamos interesados en promover un aprendizaje significativo, debemos estar interesados también en incentivar la motivación del estudiante por aprender”.

### 3.1.2. Paso 2: Definir el nuevo modelo de enseñanza que queremos implantar

Tras la reflexión anterior sobre nuestro modelo de docencia, consideramos que el paradigma constructivista y socio-constructivista, que han adquirido un importante auge en el ámbito educativo, responden mejor a las necesidades de nuestros estudiantes y permite el logro de los objetivos marcados. En cualquier caso, el aprendizaje es un proceso complejo en el que, a nuestro juicio, confluyen diversos factores y se puede lograr mediante diferentes estrategias que combinan elementos presentes en distintos paradigmas.

Por ello, y al margen de cualquier clasificación teórica de nuestra concepción de la enseñanza y el aprendizaje, el modelo de docencia hacia el que queremos transitar sitúa al estudiante en el foco de este proceso. El estudiante deja de ser un mero receptor de información, para convertirse en generador de conocimientos. En este sentido, queremos romper la dependencia del estudiante respecto del profesor, considerado tradicionalmente como la principal fuente de conocimiento en el aula y transmisor de información. Así, se pretende fomentar la autonomía del estudiante y la asunción de responsabilidad sobre su aprendizaje.

Este modelo de docencia implica una actitud activa por parte del estudiante, pero también un esfuerzo por parte del profesor que debe diseñar estrategias metodológicas que inviten al estudiante a participar en su proceso de aprendizaje. Así, por ejemplo, consideramos que la enseñanza a través de la resolución de problemas es un método de aprendizaje muy

enriquecedor, pero supone una ardua preparación por parte del profesor para que sea efectivo (White, H.B., III, 2001).

### 3.2. LA SIMULACIÓN DE JUICIOS: UNA METODOLOGÍA DE *ROLE-PLAYING* PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

#### 3.2.1. Definición y desarrollo de un *moot court*

Una simulación de juicios o *moot court* puede definirse como una estrategia de *role-playing* en la que dos equipos de estudiantes desempeñan el papel de abogados en un caso ficticio planteado ante un tribunal.

En el *moot court* que venimos celebrando en el contexto de la competición internacional *ComLit* desde hace ya cuatro años, se plantea un caso hipotético basado en una violación de los derechos humanos protegidos internacionalmente por la Convención Americana sobre Derechos Humanos y que debe sustanciarse ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, un tribunal internacional de ámbito regional con sede en San José (Costa Rica).

Los *moot courts* son actividades diferentes a los Modelos de Naciones Unidas, ya que estos últimos ponen énfasis, especialmente, en el desarrollo de habilidades para la negociación y el debate político, propio de la dinámica seguida en los principales organismos de representación política de la Organización de Naciones Unidas, como puede ser la Asamblea General o el Consejo de Seguridad. Por su parte, en el *moot court* estamos ante una simulación de juicio en la que se discute la solución de una controversia bajo la premisa de que las partes en la controversia ya han agotado, insatisfactoriamente, los medios diplomáticos para resolverla. En definitiva, aunque se trata de dos iniciativas de *role-playing*, cada una persigue unos objetivos y se desarrolla en contextos distintos y específicos.

*ComLit* consta de dos fases, una fase escrita, que abarca de octubre a marzo, y una fase oral que se sustenta durante una semana en junio; por lo tanto, requiere una gran implicación por parte de los estudiantes y los tutores, que deben preparar esta actividad durante todo el curso académico.

La participación en esta actividad se completa con un curso de formación específico que tiene lugar al concluir la competición. Este curso permite profundizar en las cuestiones jurídicas tratadas en el caso hipotético, cuyo tema varía en cada edición, con el objetivo de abordar temas de viva actualidad o especialmente complejos y novedosos que puedan generar debate y divergencia de opiniones y soluciones.

Con este diseño, se pretende que este *moot court* no solo sea una competición entre equipos de distintas universidades, sino que sea una oportunidad formativa integral para los estudiantes, pues, ante todo, el objetivo es fomentar un aprendizaje significativo en estas materias y el desarrollo de habilidades y competencias para el futuro ejercicio profesional, pero también para el desarrollo personal.

### 3.2.2. La simulación de juicios: una actividad *multicompetencial*

Los procesos de enseñanza-aprendizaje no se pueden limitar a que el estudiantado acumule conocimientos que espera poder utilizar indefinidamente en el futuro, pues esto no respondería a la realidad de una sociedad cambiante. Como afirman Martínez Clares y Echevarría Samanes (2009, p. 129): “para un desempeño eficiente de la profesión, es necesario *saber* los conocimientos requeridos por la misma. A su vez, un ejercicio eficaz de éstos requiere *saber hacer*. Pero, para ser funcionales en un mundo cambiante, es preciso *saber estar* y más aún *saber ser*.”

Los planes de estudio de las diferentes titulaciones exponen las competencias que se espera que el estudiantado adquiera tras su paso por la universidad (competencias básicas, competencias generales y competencias específicas) que pretenden englobar estas dimensiones: *saber*, *saber hacer*, *saber estar* y *saber ser*. Sin embargo, las estrategias metodológicas y los sistemas de evaluación de los docentes, al menos en el ámbito jurídico, no siempre responden eficazmente al desarrollo de estas competencias.

En cada fase de la competición (escrita y oral) los estudiantes realizan diferentes tipos de tareas que implican poner en práctica, de manera efectiva, un buen número de competencias y habilidades.

En la fase escrita, los estudiantes realizan la lectura y una primera aproximación al caso, planifican la estrategia a seguir, se reparten las funciones en el equipo y llevan a cabo una exhaustiva búsqueda de documentación (normativa, jurisprudencia, doctrina). Posteriormente, deben seleccionar y clasificar la información útil y realizar un análisis profundo de la documentación seleccionada; y, por último, redactan los escritos de demanda y contestación a la demanda (memoria o contramemoria en la jerga de los tribunales internacionales), según el rol que corresponda a cada equipo.

En la fase oral, los estudiantes deben estructurar la exposición oral y gestionar el tiempo del que disponen para la exposición de sus argumentos, preparar los esquemas o materiales de apoyo que precisen, reflexionar sobre las posibles preguntas que les puedan formular los jueces y las respuestas más adecuadas tanto en cuanto a la forma como al fondo, así como anticiparse a los posibles argumentos de la contraparte. Finalmente, deben exponer su posición ante el tribunal y el público que asista.

El *moot court*, como estrategia de aprendizaje basada en la resolución de un problema en un contexto muy similar a la realidad profesional del futuro abogado, implica practicar un buen número de competencias altamente demandadas en el mercado laboral actual y, de hecho, presentes en el plan de estudios del Grado en Derecho de la Universidad de Alcalá. Entre ellas, destacamos: reutilizar correctamente los conocimientos y destrezas adquiridos durante el grado para la resolución de nuevos problemas, desarrollar la oratoria jurídica, leer e interpretar textos jurídicos y fundamentar jurídicamente una posición a partir de la reflexión y comprensión de los conocimientos adquiridos, trabajar en equipo, desarrollar la capacidad de un aprendizaje autodirigido y autónomo que permita introducir al graduado en el mundo profesional con una actitud de indagación permanente y otras competencias de carácter psicosocial, imprescindibles para el desarrollo personal y la interacción social.

Además, el contexto en el que se desarrolla este *moot court*, como posteriormente explicaremos, permite completar la formación específica del jurista con un bagaje cultural más amplio e integral, aportado por

conocimientos de formación humanística y de ciencias sociales (historia, filosofía, etc.), así como otros conocimientos instrumentales (idiomas o habilidades digitales).

### 3.3. LA CAPACIDAD DE TRANSFERIR LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS A NUEVAS SITUACIONES: AVANZANDO HACIA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO A TRAVÉS DEL *MOOT COURT*

Tradicionalmente se ha asociado el estudio del Derecho con un aprendizaje memorístico o repetitivo. A menudo, los estudiantes estudiaban leyes y artículos para luego recitarlos en un examen oral o escrito. Aunque este método puede servir para superar un examen o ser útil en una fase inicial del aprendizaje, no promueve un aprendizaje a largo plazo. Nuestro objetivo es lograr un aprendizaje significativo, un aprendizaje que perdure, de manera que el estudiante pueda *reutilizar* esos conocimientos para la resolución de futuros problemas.

El aprendizaje significativo, desarrollado por D. Ausubel, consiste en “un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo” (Moreira, 2000, pp. 10-11).

Así, como explica Moreira (2000, pp. 10-11) el estudiante aprende cuando relaciona los nuevos conocimientos con sus conocimientos y experiencia previos (“subsumidores”) que sirven de “anclaje” de los nuevos conocimientos, de manera que estos adquieren significado para el estudiante. Al mismo tiempo, los conocimientos previos también se transforman como consecuencia de la incorporación de la nueva información, ampliando y enriqueciendo estos conocimientos. Por ejemplo, previo al estudio del DI de los derechos humanos, es importante que el estudiante cuente con unos conocimientos sólidos y claros de DI público, pues le servirán de anclaje para los conocimientos específicos de DI de los derechos humanos y, a su vez, estos nuevos conocimientos enriquecerán los conocimientos previos en DI público. Además, también los conocimientos adquiridos en otras asignaturas del Grado en Derecho (el Derecho procesal, el Derecho penal, el Derecho constitucional, el Derecho administrativo o el Derecho civil, entre otras), así

como las experiencias personales del estudiante pueden servir como anclaje de los nuevos conocimientos.

Ahora bien, el estudiante puede necesitar ayuda para aprender a establecer estas relaciones entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos. Aunque, como hemos explicado anteriormente, queremos potenciar la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje, esto no implica que el profesor “desaparezca” de este proceso, sino que su rol cambia, actuando como un apoyo y guía en este proceso. Así, compete al profesor crear experiencias educativas que propicien el desarrollo de las competencias mencionadas anteriormente y el aprendizaje significativo. Como señala Mayer (2004, p. 7), “enseñar para un aprendizaje significativo significa proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan al aprendiz utilizar eficazmente lo que ha aprendido cuando afronte un nuevo problema”.

A nuestro juicio, la simulación de juicios es una estrategia que potencia el aprendizaje significativo. Por ello, no basta con que el estudiante haya aprendido memorísticamente una serie de contenidos, sino que es preciso que los haya comprendido y asimilado para poder utilizarlos en la resolución del problema (Pozo y Pérez Echevarría, 2009). Mediante el caso propuesto en el *moot court*, el estudiante aprende nuevos conceptos en el contexto en el que corresponde emplearlos, por lo que tiene más probabilidades de retener esos conocimientos y aplicarlos adecuadamente (Duch, Groh, Allen, 2001, p. 7). Además, cuenta con el apoyo de un tutor que le acompaña durante todo el proceso de preparación de esta actividad y le puede orientar en los momentos necesarios para ayudarle a establecer relaciones entre la nueva información y sus conocimientos previos. En esta actividad, la interacción entre los nuevos conocimientos y sus conocimientos y experiencia previos es un ejercicio continuado, pues es lo que le permitirá comprender el problema y diseñar una estrategia y unos argumentos más completos e integrales.

Téngase en cuenta que los casos que se plantean en este *moot court* han sido preparados por expertos en el ámbito de la protección de los derechos humanos y están basados en hechos que suceden en la realidad de muchos Estados y con los que algunos estudiantes pueden estar

familiarizados. Por ello, su propia experiencia de vida y bagaje cultural son un importante anclaje para los contenidos específicos del DI de los derechos humanos.

### 3.4. LA TRANSFORMACIÓN Y REVALORIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: SU IMPORTANTE FUNCIÓN MOTIVADORA Y EL PASO HACIA UN APRENDIZAJE COLABORATIVO

Saber trabajar en equipo es una competencia muy demandada en el mercado laboral, pero ¿entienden los estudiantes lo que significa trabajar en equipo? ¿Trabajar en grupo es lo mismo que trabajar de manera colaborativa?

Trabajar en grupo no se traduce necesariamente en un trabajo colaborativo. A veces, en las actividades grupales propuestas en el aula los miembros del grupo se reparten las tareas y simplemente realizan individualmente su parte; también puede ocurrir que algún miembro del grupo no haga su trabajo o no se implique tanto como sus compañeros.

El aprendizaje colaborativo<sup>101</sup> supone una interacción entre estudiantes con un nivel de conocimientos similar en el que los miembros del equipo se ayudan a comprender la tarea y a resolver los problemas para obtener un resultado común. Si bien los *moot courts* tienen un componente competitivo, el principal valor de la actividad no recae tanto en ganar, sino en todo el proceso de preparación y crecimiento personal y grupal. Además, los estudiantes no son tan dependientes del profesor-tutor, sino que ambos trabajan desde un enfoque más horizontal que vertical. No obstante, la experiencia del tutor permitirá gestionar, por un lado, los obstáculos teóricos y, por otro, acompañar al estudiante frente a la presión y a las nuevas experiencias que acarrea una competición internacional.

---

<sup>101</sup> Conforme señalan algunos expertos, aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo no son totalmente idénticos, sino que existen algunas diferencias significativas entre ambos; entre estas diferencias, la colaboración focalizaría el trabajo de conjunto en el valor del proceso, mientras que la cooperación destaca el producto o resultado de dicho trabajo. El trabajo colaborativo se asociaría más a la educación superior, mientras que la cooperación, por ser un trabajo más estructurado en el que el profesor ejerce un mayor control, se aplicaría a niveles educativos inferiores. Véase el blog de C. J. Rodríguez: <https://www.aprendercolaborando.com/>

El *moot court* propicia un método de aprendizaje colaborativo que en algunos casos incluso puede calificarse como una tutoría entre iguales. La tutoría entre iguales (Durán, 2009, p. 190) implica que un estudiante con un nivel de conocimientos superior actúa como tutor de otro estudiante, en una interacción en la que ambos aprenden; el tutor aprende enseñando y el estudiante se beneficia de los conocimientos y atención personal del tutor.

A este respecto, destaca la formación de los “semilleros de investigación” en muchas universidades de Latinoamérica, que consisten en ambientes en los que se interrelaciona el proceso de formación con la actividad investigadora, promoviendo una labor académica que estimula el aprendizaje en diferentes áreas del saber de quienes lo conforman, a través del desarrollo de competencias investigadoras, acompañadas de actividades lúdicas y académicas capaces de despertar el interés de sus integrantes. Los semilleros son guiados por docentes o egresados de las casas de estudio e integrados por estudiantes de grado y posgrado. En este último caso, el estudiante de posgrado, con conocimientos más avanzados que el estudiante de grado actúa como tutor, pero también es tutelado por el docente que acompaña a ambos en este proceso.

Es muy habitual que quienes ejercen de tutores en un *moot court* hayan sido previamente participantes y, posteriormente, ejerzan como jueces en otras competiciones. De esta manera, el participante experimenta un progreso en su formación que aumenta su confianza y autoestima, favoreciendo, a su vez, el aprendizaje de otros estudiantes que se inician en el *moot court*.

Por último, uno de los aspectos más interesantes de esta actividad es que los estudiantes no aprenden solo del profesor-tutor y de sus compañeros de equipo, sino también de los jueces y de otros participantes.

En cuanto al aprendizaje *de* los jueces y *con* los jueces, un aspecto muy interesante de *ComLit* es la retroalimentación que dan los jueces tras finalizar las audiencias. Los jueces no se limitan a calificar su participación en la competición, sino que ofrecen recomendaciones y observaciones tanto sobre cuestiones formales (lenguaje gestual, tono de la voz,

claridad en la exposición de los argumentos, etc.) como sobre cuestiones de fondo.

En el aula universitaria se debería proceder de la misma manera y dar a los estudiantes una retroalimentación constante sobre las diferentes actividades que se les encomiendan, más allá de la habitual revisión de exámenes. Si queremos que los estudiantes sean capaces de mejorar y reconducir su aprendizaje para alcanzar los objetivos marcados, es necesario que se les indique cómo hacerlo durante todo el cuatrimestre, cuando detectamos problemas en su aprendizaje y no únicamente al final, cuando ya no hay tiempo para realizar los cambios necesarios.

### 3.5. LA SIMULACIÓN DE JUICIOS EN UN ENTORNO MULTICULTURAL COMO GENERADOR DE UN APRENDIZAJE INTERCULTURAL

La sociedad globalizada y multicultural en la que vivimos se refleja en el aula universitaria donde, cada vez más, aumenta la presencia de estudiantes de diferentes nacionalidades, origen étnico y racial, religión, etc., bien por ser estudiantes que participan en programas de intercambio educativo, o bien por ser descendientes de familias inmigrantes radicadas permanentemente en nuestros países.

Diversos estudios destacan la importancia y la necesidad de recibir una educación intercultural desde las primeras etapas educativas (Escalante, Fernández y Gaete, 2014). En este sentido, la mera coexistencia multicultural en el aula no implica una educación intercultural, que se basa en el respeto mutuo y la convivencia constructiva (Salas Rodríguez *et al.*, 2012). Según algunos estudios sobre convivencia escolar en España, por ejemplo, existe una problemática de integración y convivencia entre alumnado de diferentes culturas, que se agravó como consecuencia de la gran recesión económica (Salas Rodríguez *et al.*, 2012, p. 2). Esta problemática se afianza por los prejuicios que todavía persisten en la sociedad sobre determinadas minorías o colectivos y por la falta de formación de los docentes en competencias interculturales. Así, Aguado (2003) (como se cita en Escalante, Fernández y Gaete, 2014, p. 78), define estas competencias como:

las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo.

También la Cátedra UNESCO - Diálogo intercultural de la Universidad Nacional de Colombia destaca la necesidad y el propósito de estas competencias:

Las competencias interculturales buscan liberar a la gente de su propia lógica y dialectos culturales para involucrarlos con otros y escuchar sus ideas, lo cual puede implicar pertenecer a uno o más sistemas culturales, (...). Dichas competencias empoderan a los grupos participantes y a los individuos, y los capacita para interactuar con otros con una visión para conciliar diferencias, apaciguando conflictos y configurando las bases de una coexistencia pacífica. (2017, pp. 10-11)

La educación intercultural va más allá del reconocimiento de la diversidad cultural en la sociedad y en el contexto concreto del aula. La interculturalidad implica igualdad, diálogo y reciprocidad entre personas que poseen culturas distintas, sin que una se imponga sobre otra. Como señalan Salas Rodríguez *et al.*:

La *interculturalidad* supone una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio fructífero de valores y actitudes, rompiendo prejuicios e iniciando espacios de interrelación e intercambio, creando así lazos e interdependencias entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar. (2012, p. 3)

El *moot court* en el contexto de una competición internacional es un espacio de interrelación e intercambio entre grupos culturales diversos, si bien unidos por una lengua común que sirve para articular la competición: el español. Es un espacio multicultural, pues recibimos participantes de más de veinte países y con origen étnico, cultural o racial diversos. Como señalamos anteriormente, esto no basta para que se produzca un aprendizaje intercultural, sino que es necesario promover actividades que inviten a la interacción entre los participantes y generen ese espacio de diálogo e intercambio mutuo que conduzca a un enriquecimiento formativo recíproco.

En primer lugar, el eje temático de la competición (los derechos humanos) genera una predisposición hacia el respeto, la tolerancia y la igualdad entre culturas. Los participantes comparten su vocación por la promoción y defensa de unos derechos y libertades fundamentales inherentes a todo individuo y de alcance universal. Por lo tanto, cualquier tipo de rechazo hacia la diversidad sería incoherente y contrario a la esencia misma de esta competición.

En segundo lugar, durante la semana en que se desarrolla la fase oral de la competición los participantes se conocen personalmente (salvo en la última edición que se desarrolló extraordinariamente de manera virtual debido a la situación de pandemia) y tienen oportunidad de dialogar y compartir experiencias dentro y fuera de la competición. Esta interacción les enriquece no solo a nivel intelectual, sino también personal. En todas las ediciones se han gestado relaciones de amistad entre los estudiantes, así como redes de colaboración educativa entre profesores y jueces que todavía perduran. Además, organizamos diversas actividades que promueven la socialización entre los participantes, como son el curso específico de formación sobre derechos humanos y litigación internacional que se imparte con posterioridad a la competición y un viaje a La Haya (Países Bajos) para visitar los tribunales internacionales con sede en esta ciudad.

Esta interacción permite a los estudiantes conocer puntos de vista distintos sobre un mismo problema que les ayuden a contextualizarlo y a que adquiera significado para ellos. Así, por ejemplo, un estudiante español puede tener más dificultad para comprender el problema que se plantea en el *moot court* o para empatizar con la situación fáctica dada, porque no ha vivido una situación similar en su entorno; sin embargo, un estudiante latinoamericano con un determinado origen étnico puede identificarse con mayor facilidad con determinada situación porque en su Estado o en su entorno más próximo se han dado problemas similares. En estos casos, conocer ambas visiones puede generar ese aprendizaje intercultural y significativo.

Por último, el desarrollo del *moot court* en el contexto de una competición internacional, potencia algunas competencias y habilidades

específicas, como las competencias interculturales mencionadas anteriormente; entre ellas, destacamos las siguientes:

- Aprender a dialogar, a mostrarse abierto ante otros enfoques, a erradicar prejuicios y a trabajar desde una posición de igualdad y respeto son competencias, actitudes y valores necesarios en toda sociedad democrática.
- Aprender a trabajar bajo presión y a gestionar el estrés. Participar en una competición implica trabajar bajo presión y puede generar estrés. Sin duda, en la vida profesional y también personal todos nos encontramos alguna vez en situaciones especialmente estresantes, por el trabajo, por problemas familiares, etc. Comenzar a practicar esta habilidad en la universidad puede ayudar a que los estudiantes afronten los problemas futuros con una mejor actitud y estado de ánimo.
- Aprender a gestionar las emociones. De la misma manera, es esencial aprender a gestionar otras emociones, por ejemplo, la frustración por no haber ganado la competición, el miedo a equivocarnos o el miedo a hablar en público, la alegría o el enfado desmedidos, los nervios, etc. Aprender estrategias que nos ayuden a gestionar estas emociones serán de gran utilidad en otros contextos y ámbitos de la vida que nos sitúen en situaciones difíciles.
- Aprender a organizarse y a gestionar el tiempo. Saber gestionar nuestro tiempo y organizar las tareas que debemos cumplir es una habilidad importante en nuestra vida diaria que tiende a estar marcada por una gran cantidad de tareas que debemos simultanear, por plazos de entrega breves y por la presión por cumplir expectativas y objetivos. En la competición se establecen unos plazos para entregar los escritos de las partes, así como para defender los argumentos oralmente en el acto del juicio y requiere que los miembros del equipo gestionen el tiempo y se repartan el trabajo de manera eficiente y estén perfectamente coordinados y comprometidos con el cumplimiento de las tareas y objetivos asignados. Por ello, la competición es una

buena forma de practicar estas habilidades que serán muy útiles en el ámbito profesional y personal.

En suma, el *moot court* en el marco de una competición internacional forma en competencias específicas adicionales a los estudiantes, que difícilmente se pueden perfeccionar durante un cuatrimestre en el aula, pero además forma en competencias interculturales a estudiantes y profesores, que podrán aplicar en el contexto del aula universitaria y en su vida cotidiana en una sociedad cada vez más plural y diversa.

#### 4. CONCLUSIONES

Desde la primera edición que celebramos en 2016/17 hasta la cuarta edición que acaba de finalizar en junio de 2021, el número de universidades iberoamericanas participantes en *ComLit* ha aumentado de manera significativa. Este hecho demuestra el interés creciente que despierta esta actividad y el entendimiento común sobre su alto valor formativo.

Tanto estudiantes como profesores coinciden en que la participación en el *moot court* facilita la adquisición de las competencias y habilidades necesarias para el desempeño eficaz de la futura profesión, además de ser una experiencia enriquecedora a nivel personal.

El carácter multicompetencial de esta actividad, su eje temático (los derechos humanos) y el entorno multicultural en el que se desarrolla promueven un aprendizaje significativo, colaborativo e intercultural. El aprendizaje significativo permite lograr un aprendizaje duradero, que se traducirá en la capacidad del estudiante para recuperar los conocimientos adquiridos y saber transferirlos a nuevas situaciones. El aprendizaje colaborativo enseña al estudiante a trabajar en equipo, a tomar sus propias decisiones y a asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Por último, el aprendizaje intercultural enseña al estudiante a valorar otros enfoques y a integrarlos en su reflexión, comprensión y sensibilización respecto a determinados problemas.

Ahora bien, para que esta actividad sea eficaz es necesaria la implicación de docentes que estén motivados y dispuestos a generar un cambio en

su modelo de docencia. La autocrítica y la reflexión son imprescindibles para ser conscientes de los problemas actuales que tienen los estudiantes, reconocer las características particulares del aula e identificar las exigencias del mercado laboral y las competencias que se espera que dominen los titulados universitarios.

El resultado final de esta experiencia es la formación de estudiantes universitarios competentes para afrontar situaciones nuevas y adaptarse con éxito a los cambios futuros, pero también la formación en unos valores y actitudes necesarios en una sociedad democrática cada vez más plural y diversa.

## 5. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos los participantes de las cuatro ediciones de este *moot court*, representantes institucionales, tutores, jueces, estudiantes, secretarios de corte y personal de apoyo técnico y logístico, su esfuerzo y dedicación para lograr el buen desarrollo de esta actividad y que todos/as aprendamos de esta experiencia. Ellos son los protagonistas de este proceso formativo y su generoso entusiasmo lo hace posible.

## 6. REFERENCIAS

- Duch, B. J., Groh, S. E. y Allen, D.E. (eds.) (2001). *Why Problem-Based Learning?* En Duch, B. J., Groh, S. E. y Allen, D.E. (eds.), *The Power of Problem-Based Learning. A practical "How to" for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline* (pp. 3-11). Stylus.
- Durán, D. (2009). *Aprender a cooperar: Del grupo al equipo*. En Pozo, J.I. y Pérez Echevarría, M.P., *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 182-195). Morata.
- Escalante, C., Fernández, D. y Gaete, M. (mayo-agosto, 2014). *Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*. *Revista Electrónica Educare*, 18 (2), 71-93.  
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.4>
- Martínez Clares, P. y Echevarría Samanes, B. (2009). *Formación basada en competencias*. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147. ISSN: 0212-4068. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>

- Mayer, R. E. (2004). *Psicología de la Educación*, volumen II. Enseñar para un aprendizaje significativo. Bueno Álvarez, J.A. (Trad.), Núñez Pérez, J.C. (Rev. Téc.). Pearson Educación. (Obra original publicada en 2002)
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje Significativo: Teoría y práctica*, Visor.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo, J. I. y Pérez Echevarría, M. P. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 9-28). Morata.
- Pozo, J. I. y Pérez Echevarría, M.P. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En Pozo, J. I. y Pérez Echevarría, M. P. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 31-53). Morata.
- Rodríguez, C. J. (2016, 5 de mayo). *Aprendizaje colaborativo vs Aprendizaje cooperativo. Aprender colaborando.*  
<https://www.aprendercolaborando.com/>
- Salas Rodríguez, A., Urbano, C. A., Prada Esteban, E., Palomar Jiménez, V., Suárez Guinarte, N., Zapico Robles, R., Guatierri Camargo, J., Díez Gutiérrez, E. (Coord.) (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (1), 15 pp. <https://doi.org/10.35362/rie5811464>
- Universidad de Alcalá, *Competencias del Grado en Derecho*. Recuperado a partir de <https://uah.es/es/estudios/estudios-oficiales/grados/Grado-en-Derecho/>
- Universidad Nacional de Colombia, *Cátedra UNESCO - Diálogo intercultural de la Universidad Nacional de Colombia* (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Vargas Tovar, J. K. (Trad.) UNESCO-Universidad Nacional de Colombia-Uni Twin. (Obra original publicada en 2013). Recuperado a partir de [https://issuu.com/catedraunesconal/docs/competencias\\_interculturales](https://issuu.com/catedraunesconal/docs/competencias_interculturales)
- White, H. B. III (2001). Getting Started in Problem-Based Learning. En Duch, B. J., Groh, S. E. y Allen, D.E. (Eds.), *The Power of Problem-Based Learning. A practical "How to" for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline* (pp. 69-78). Stylus.

## SIMULACIONES DIPLOMÁTICAS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DEONTOLÓGICAS: EL MODELO DE NACIONES UNIDAS

---

ANTONIO QUIRÓS FONS  
*Universidad Europea de Valencia*

### 1. INTRODUCCIÓN

Capacitar deontológicamente a los estudiantes implica hacerles conocer los riesgos a los que se verán expuestos en la vida profesional. Sólo así aplicarán los conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridos. Entonces podrán saber qué se debe hacer y creerán en la necesidad de hacer lo correcto.

El presente estudio pretende exponer experiencias exitosas de innovación educativa mediante gamificación para la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades en ámbito ético profesional. Concretamente, actividades y herramientas de simulación gamificada para experimentar los riesgos que implican determinadas decisiones. También se ha evaluado la eficacia de la herramienta en ámbito académico.

En las asignaturas de Prácticas, tanto de Derecho como de Relaciones Internacionales, se ha detectado una importante necesidad: los estudiantes tienen dificultades para aplicar las competencias deontológicas o éticas propias de su profesión en las primeras situaciones reales bajo su responsabilidad. Mediante este estudio, se enumeran algunas herramientas de simulación gamificada que han sido empleadas en los Grados mencionados y que se han demostrado como adecuadas para el aprendizaje de dichas competencias. Esas herramientas ofrecen un análisis más completo al estudiante en el proceso de toma de decisiones de alta responsabilidad ética y legal, acompañado siempre de un importante factor de interculturalidad (Quirós Fons, 2020), propio de la Universidad

Europea de Valencia, que aglutina numerosas nacionalidades, tanto entre estudiantes como entre docentes.

En investigaciones anteriores del grupo de investigación del autor ya se demostró la mayor eficacia conseguida en el proceso de aprendizaje activo mediante el uso de la gamificación (Martí Parreño et alii, 2016), pero no mediante e-learning (Martí Parreño et alii, 2018). Ello se debe a que, en el aprendizaje electrónico, la transferencia de conocimiento es a menudo unidireccional. A tal efecto, son muy ilustrativos los últimos resultados del grupo de investigación sobre laboratorios virtuales de la Universidad Europea de Valencia (Serrano Pérez, 2019), donde queda patente que los estudiantes prefieren el uso de laboratorios reales frente a los virtuales. La complejidad de las competencias éticas profesionales en términos algorítmicos haría más dificultosa la aproximación virtual, que puede ser objeto de un estudio posterior.

El estado de necesidad generado por la pandemia en el último año ha prescindido de los resultados expuestos, sobre todo en áreas de conocimiento de Ciencias de la Salud: antes de la pandemia, los entornos de simulación asociados a las aplicaciones de realidad virtual eran un recurso financieramente viable para implantación y desarrollo de planes de estudio en Salud; en el último año, por motivos de salud pública, han sido el único modo viable para garantizar el aprendizaje mínimo en esos estudios. Sin embargo, los estudiantes de Salud siguen prefiriendo el contacto físico (Mariscal et alii, 2020).

De cualquier modo, la simulación, en sentido amplio, se entiende en la actualidad referida principalmente a las Ciencias Básicas, Técnicas y de Salud, y además en modo virtual (Curcio et alii, 2016; Fernández, 2017). No cabe duda de que, en esas áreas de conocimiento, la simulación virtual permite recurrir a escenarios difícilmente reproducibles mediante la simulación presencial. Piénsese en un incendio o en un accidente radioactivo. Sin embargo, en simulaciones de Derecho o Relaciones Internacionales, esos escenarios no son los que deben reproducirse con fidelidad, sino la toma de decisiones que puedan provocar esas circunstancias fortuitas (inundaciones, terremotos) o provocadas (actos terroristas, crisis nuclear como la de 1963 en Cuba). El núcleo de

competencias a desarrollar en estas Ciencias Jurídicas y Políticas reside, no en cómo salvar una vida humana sino en negociar y acordar con otras personas que representan a otras comunidades cómo organizar un plan coordinado de salvamento, de paz o de reconstrucción. Para ello, la dimensión social de las personas puede desplegar todas sus potencialidades plenamente en modo presencial. En el modo virtual se puede alcanzar un nivel de comunicación interpersonal muy alto, pero nunca pleno. Podría decirse que una reunión presencial, junto a otras personas con perspectivas diferentes e incluso opuestas a la propia, ofrece más posibilidades de alcanzar un acuerdo firme y duradero que una videoconferencia.

El aprendizaje basado en la simulación, por otro lado, promueve una mayor participación y retención del conocimiento. Poco a poco, se ha convertido en la opción preferida para la capacitación corporativa en los programas de grandes empresas como PwC, KPMG o Deloitte (FinTalent, 2019). También, debido a los elementos gamificados en el aprendizaje basado en simulación, los estudiantes se encuentran más motivados para participar activamente en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, el aprendizaje basado en la simulación maximiza la seguridad y minimiza los riesgos. Según Karl Kapp (2019), las simulaciones son entornos realistas de riesgo controlado donde los estudiantes pueden practicar conductas y decisiones específicas. Pueden así experimentar el impacto de esos comportamientos o decisiones. Una primera consecuencia, fundamental para el objeto de estudio, es que la simulación proporciona al estudiante cierto control sobre un problema o situación, dando flexibilidad y libertad para probar diferentes estrategias. Las áreas que este estudio pretende analizar son las de mayor impacto sobre las personas, dado que afecta a su dimensión más humana, la conciencia. Si bien es en Salud donde se estudian actualmente los conflictos de conciencia relacionados con el derecho a la vida (Quirós Fons, 2017, 2019, 2021), también en las negociaciones diplomáticas debe decidirse en conciencia sobre el destino de, en ocasiones, millones de vidas humanas.

Los objetivos del estudio son exponer a grandes rasgos el desarrollo y aplicación de herramientas de simulación gamificada para la adquisición

de competencias deontológicas en asignaturas de Grado en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de la Universidad Europea de Valencia. Objetivo específico sería analizar y evaluar los resultados obtenidos mediante simulación gamificada en las asignaturas donde se imparten los contenidos éticos. No se trata de confirmar la hipótesis, ya demostrada en numerosos estudios (Mariscal et alii, 2020), de que el aprendizaje es más eficaz mediante prácticas simuladas respecto al aprendizaje clásico unidireccional. Con el escenario pandémico, ha sido posible comparar la simulación totalmente presencial, totalmente virtual y en realidad extendida, de modo que también pueda confirmarse la igual o similar eficacia de las modalidades virtuales frente a la presencial, así como las preferencias de los estudiantes. La herramienta analizada para esta exposición es el MUN, Modelo de Naciones Unidas.

El interés de los resultados reside principalmente en la contribución del proyecto al que se adscribe este estudio (vid. *Infra* Agradecimientos), mediante un aprendizaje eficaz de competencias transversales deontológicas (buenas prácticas, compromiso social, compromiso medioambiental) a una de las líneas de investigación del Programa interuniversitario de Doctorado por la Universidad Europea de Valencia en Innovación Educativa, adscrito a Ciencias Sociales.

## 2. INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE EL IMPULSO DE INICIATIVAS ESTUDIANTILES

En las Ciencias Jurídicas ya es tradicional el recurso a las simulaciones en cuanto aprendizaje experiencial mediante interpretación de roles. En las disciplinas de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de la Universidad Europea de Valencia, se llevan a cabo simulaciones relacionadas con el arreglo pacífico de controversias, jurisdiccionales o no. Casos ante la Corte Internacional de Justicia, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, o mediación diplomática son simulaciones con gran aceptación y óptimos resultados entre los estudiantes de Relaciones Internacionales y Derecho. Sin embargo, la más desarrollada es el modelo de Naciones Unidas. Los estudiantes de ambos grados

constituyeron una asociación con el fin de organizar las ediciones anuales de esta simulación.

Antes de pasar a analizar el Modelo de Naciones Unidas y su modo de implantación en la Universidad Europea de Valencia, convendría enumerar otras prácticas de simulación menos concurridas, como herramientas de aprendizaje experiencial al alcance de los docentes.

Ya son conocidos los Moot Court como las simulaciones competitivas por excelencia para los estudiantes de Derecho, del mismo modo que se puede considerar los MUN como los propios de Relaciones Internacionales. Este tipo de simulaciones presenciales es conocido como role play y tiene una trayectoria de éxito reconocido en cuanto a resultados de aprendizaje. Incluso en su faceta virtual lleva tiempo empleándose, con la necesaria actualización técnica que implica el desarrollo de estos entornos online complejos (Hardy y Totman, 2017).

La propuesta de análisis en este estudio es la de aplicar, individualmente por parte de cada docente, la simulación como práctica evaluable en la asignatura, con independencia de si existe o no la posibilidad de competir en un Moot Court a modo co-curricular.

En cuanto a la escenificación de casos ya resueltos o pendientes de sentencia en tribunales internacionales, los materiales previos serían los mismos que el docente emplea en la clase magistral. Sólo cambia la actividad práctica que va a evaluar. Habitualmente se requiere que cada estudiante o grupo resuelva el caso mediante dictamen, lo cual frecuentemente se convierte en un mero resumen de jurisprudencia. Con la simulación, en cambio, los estudiantes deben asumir y representar distintos papeles en el marco de una vista oral. En esta situación, no basta con haber compilado información que se olvidará rápidamente. El estudiante debe prepararse la parte de esa información que es de interés para su defensa y debe conocer también la parte de información con la que el equipo opuesto argumentará en contra de su postura.

En las prácticas de role play basadas en resolución de conflictos bilaterales resulta más fácil garantizar el denominado “Deep learning” frente al “Surface learning” con el que se etiqueta al MUN frecuentemente (Jesuit y Endless, 2018). Efectivamente, en una simulación de pocos

estudiantes con posturas antagónicas, el aprendizaje de los contenidos teóricos es más adecuado que en un grupo numeroso votando por una resolución común, cuyo contenido es posible que algunos delegados no conozcan en detalle.

Pues bien, la clave para garantizar un aprendizaje efectivo de los contenidos teóricos mediante el desarrollo de un MUN amplio, reside en las sesiones preparatorias, tanto en clase como fuera. La experiencia en la Universidad Europea de Valencia es muy positiva, dado que los docentes se coordinan de modo que, en las semanas anteriores a la escenificación del MUN, los estudiantes vayan realizando prácticas de profundización en las materias que se discutirán y sobre el modo en que se debatirán. De este modo, en una asignatura metodológica analizarán y aprenderán a redactar una propuesta de resolución de la ONU. En otra asignatura relativa a las instituciones internacionales, aprenden la organización, el funcionamiento y el procedimiento habitual tanto de la Asamblea General como del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. Finalmente, también disponen de una asignatura de habilidades comunicativas, donde aprenderán a desenvolverse como auténticos delegados de una nación.

En el apartado de resultados, se podrá observar la importancia de estas sesiones preparatorias. El “Deep learning” se obtiene antes del MUN y los estudiantes lo agradecen, porque esos conocimientos previamente adquiridos le permiten desenvolverse con soltura y disfrutar de la experiencia del role play.

Al inicio de este epígrafe se ha indicado el valor fundamental que se da a que la iniciativa proceda de los estudiantes. Esta circunstancia es clave para el éxito de convocatoria de la simulación y para su continuidad. Pero no cabe duda de que el papel impulsor de los docentes es también necesario. No puede dejarse a los estudiantes toda la preparación, porque podría quedarse en un “Surface learning” sobre modos de actuar asamblearios, pero sin un conocimiento suficiente sobre los temas que se tratan.

Con el fin de facilitar al máximo la labor del docente, se ha llevado a cabo una selección de recursos, de los cuales se ofrecen dos de simulación

gamificada muy bien elaborados y ya aplicados en el aula. Se trata, en ambos casos, de recursos patrocinados por el Departamento de Estado de los Estados Unidos. Por un lado, los American Spaces, junto con el National Museum of American Diplomacy (2018), facilitan guías y contenidos para desarrollar en clase simulaciones diplomáticas, en las que Estados Unidos siempre es el Estado mediador en el conflicto bilateral entre dos naciones ficticias, con la participación de otras entidades no gubernamentales. La experiencia durante el contexto pandémico ha sido muy positiva, dividiendo a los estudiantes en pequeños grupos que debían escenificar diferentes simulaciones diplomáticas y compartir la grabación de la actividad (juntos en un lugar o cada uno en su casa por videoconferencia). Después se visualizaban los vídeos y se votaban los premios a diferentes categorías relacionadas con las competencias demostradas, mediante la aplicación “slido”.

Por otro lado, la United Nations Association of the United States of America (2018) ha desarrollado la aplicación, tanto para ordenador como para móvil, “MyDiplomat”. Esta app gratuita ofrece tres modelos de simulación de MUN, uno sobre pandemia, otro sobre emergencia climática y un tercero sobre crisis de refugiados sirios. La realización de la simulación gamificada está estructurada en 8 pasos con una duración total estimada de 50 minutos. Para entender que se trata de una simulación presencial, puede ser interesante la asimilación con el famoso kahoot, que también recurre a ordenador o móvil, pero está pensado para ser jugado en grupo presencial (salvo el challenge o el recurso al juego online síncrono), disfrutándose más la experiencia de quién va ganando, quién se equivoca o quién se alegra/enfada. De hecho, en MyDiplomat, al igual que en las simulaciones diplomáticas bilaterales de los American Spaces, existe un material descargable que debería imprimirse: los carteles de países y entidades intervinientes. Se presume, por tanto, la representación presencial en un mismo lugar y momento.

### 3. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA PRIMERA SIMULACIÓN EN DERECHO INTERNACIONAL Y RELACIONES INTERNACIONALES: EL MUN

Las simulaciones educativas conocidas como *Model of United Nations* (MUN) tienen una historia muy reciente en España, pero mucho más larga internacionalmente. De hecho, Oxford se atribuye haber exportado en 1921 a Harvard (Oxford Global, 2020). Obviamente, como modelo de la Sociedad de Naciones.

En base a esos hitos de las delegaciones de ambas Universidades, se dice que la historia de los MUN comienza en Oxford en 1921 (Oxford Global, 2020), o en New York, donde un grupo de estudiantes participa por primera vez en una simulación de la Sociedad de Naciones en 1927 (NMUN, 2021). Con esta fórmula nacieron los MUN más longevos: el Modelo Nacional de Naciones Unidas de Nueva York, a nivel universitario, y el Modelo de Naciones Unidas de Harvard.

La primera conferencia conocida en la que se simuló el procedimiento de la ONU, con la forma por la que se conoce hoy el Modelo de Naciones Unidas, tuvo lugar en el Swathmore College, Pennsylvania, en 1947, y en ella se debatió sobre el armamento nuclear, los refugiados y la reconstrucción de la posguerra, temas que todavía se dan en las conferencias de nuestros días.

El Modelo de Naciones Unidas implica y enseña a las participantes habilidades de investigación, oratoria, debate y redacción, además de pensamiento crítico, trabajo en equipo y capacidad de liderazgo. El objetivo principal de la actividad es hacer participar a los estudiantes y permitirles desarrollar una comprensión más profunda de los problemas mundiales actuales.

A los delegados se les asignan países antes de la conferencia, además de recibir un tema, o temas, que su comité debatirá. Antes de la conferencia, deben de investigar, formulan documentos de posición y presentan propuestas políticas que luego debatirán con sus compañeros en el comité, manteniéndose fieles a la posición real del país u organización que representan. Al final de la conferencia, los delegados votarán las políticas

escritas, llamadas "proyectos de resolución", con el objetivo de aprobarlas por mayoría. Los delegados con mejor rendimiento en cada comité, así como las delegaciones, son a veces reconocidos con premios.

No debe olvidarse que se trata de un proyecto liderado por estudiantes, con fines educativos y formativos. A través de diferentes técnicas de debate y negociación, los alumnos representan a países miembros en los diversos órganos del Sistema de Naciones Unidas. En esta experiencia educativa, deben ponerse en la piel del delegado del país que les ha tocado representar y encontrar soluciones a problemas concretos, que forman parte de la agenda internacional. Los proyectos MUN buscan fomentar el espíritu crítico y la participación de los estudiantes, que adquieren principios, valores y mecanismos para la resolución pacífica de conflictos. También contribuyen a la adquisición de conocimientos sobre la realidad internacional.

Los comités más representados son los principales órganos de las Naciones Unidas: la Asamblea General, el Consejo de Seguridad, el Consejo Económico y Social y sus respectivas comisiones. Como muestra de su apoyo para la expansión y el fortalecimiento de los MUN, las Naciones Unidas autorizan el uso de sus instalaciones para la celebración de las ceremonias de clausura de simulacros internacionales.

Además, la ONU reconoce el valor académico de los MUN y ha creado diversos mecanismos para asesorar a sus organizadores en todo el mundo (United Nations, 2020), aunque nunca ha supervisado o validado la forma en que cada institución académica, asociación de estudiantes u organización de la sociedad civil los implementa.

Estas simulaciones son un éxito demostrado entre los estudiantes (Jesuit y Endless, 2018). Gracias a ellas, los estudiantes amplían su conocimiento en los siguientes puntos: conocer las problemáticas existentes entre las diferentes regiones; aprender que el diálogo y la negociación son las dos mejores formas de resolver los conflictos; conocer los procedimientos que regulan la cooperación internacional; ser capaz de investigar y prepararse para debatir en los temas propuestos; superar la timidez hablando en grupo y practicando la oratoria.

El aspecto deontológico en esta simulación sigue las mismas directrices fijadas por la Oficina de Ética de las Naciones Unidas. Esta promueve una cultura organizacional ética basada en los siguientes valores fundamentales: integridad, profesionalismo, independencia, lealtad, imparcialidad, responsabilidad y respeto por los seres humanos. La Oficina de Ética ayuda al Secretario General a garantizar que todos los miembros del personal desempeñen sus funciones de manera coherente con los más altos estándares de integridad exigidos por la Carta de las Naciones Unidas.

#### 4. MUN UEV

La Asociación de Estudiantes para el Derecho y las Relaciones Internacionales (AEDRI) declara en su cuenta de Instagram que es la primera asociación española de estudiantes en elaborar actividades extracurriculares universitarias como el UEVMUN o el *MootCourt* (aedri\_oficial). Efectivamente, son ellos quienes organizan las ediciones del MUN UEV, con el impulso y orientación de los docentes y la colaboración del departamento de Vida Universitaria de la Universidad Europea de Valencia (UEV).

Aunque ya se han mencionado antes en líneas generales, el MUN UEV se focaliza en la adquisición de las siguientes competencias por parte de los estudiantes que participan en el mismo:

Aprendizaje y puesta en práctica de habilidades comunicativas propias de un diplomático.

Desarrollo de la capacidad de negociación y llegar a acuerdos entre diferencias de intereses.

Desarrollo del pensamiento resolutivo para generar dichos acuerdos.

Documentación de la situación política, económica y social de un Estado, así como el conocimiento de sus relaciones internacionales y pertenencia a acuerdos o tratados con otros Estados.

El MUN UEV cuenta con un Comité en castellano y otro en inglés, ambos con sus respectivos moderadores. Además, cuenta con el comité de logística, para la organización y gestión de actividades y espacios, así como con el comité de divulgación de procedimientos y actividades de las asambleas.

Gracias al comité de divulgación y a la difusión de las actividades en la cuenta de Instagram de AEDRI, ha sido posible hacer un seguimiento de la última edición completamente presencial, de 2020. La misma contó con 63 participantes, de los cuales la mayoría pertenecía al Grado de Relaciones Internacionales y al Doble Grado de Relaciones Internacionales y Derecho de la UEV.

Sobre el impacto de la edición 2020, la estrategia de difusión se centró en Instagram. En noviembre de 2019, AEDRI comenzó a subir contenidos, con un total de 2 publicaciones y 14 instastories, explicando cuáles eran los pasos para inscribirse en el UEVMUN 2020. Cinco días antes de celebrar el Modelo, en febrero de 2020, la Asociación optó por subir cada día un instastory con fotos del UEVMUN2019. Las publicaciones recordaban, entre otros aspectos, cuál era el código de vestimenta y los enlaces a la web.

Las primeras instastories, cuando la cuenta contaba con 85 seguidores, tenían un alcance de 50 usuarios. A medida que la cuenta de Vida Universitaria de la UEV re-subía las historias de AEDRI, los seguidores, así como el alcance de las publicaciones, aumentaban exponencialmente.

**FIGURA 1.** MUN UEV 2020 (presencial)



Fuente: elaboración propia

**FIGURA 2.** Cartel anunciador del MUN UEV 2020 (con una imagen de la edición 2019)



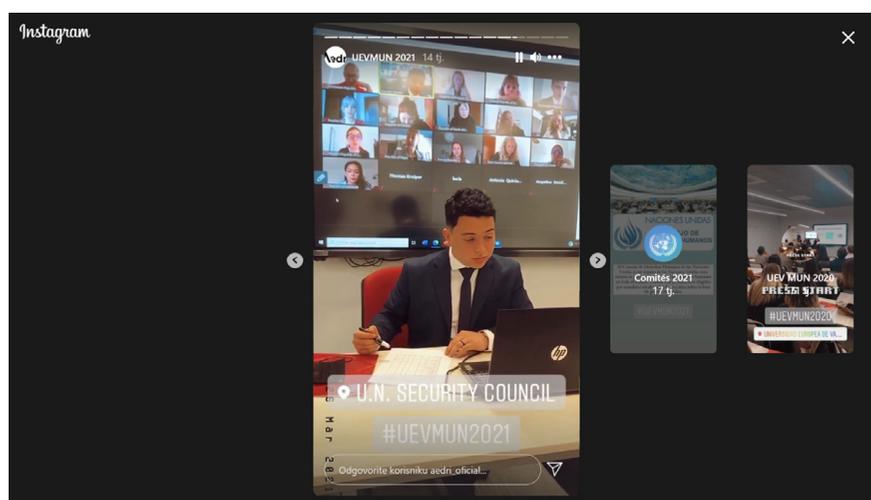
Fuente: Universidad Europea de Valencia

En cuanto a las estadísticas de audiencia obtenidas de la cuenta de Instagram de AEDRI para la edición 2020 del MUN UEV, puede destacarse que el intervalo de edad de 18 a 24 años contaba con el 59%, mientras que las mujeres representaban el 58% del total. El país de procedencia era España en un 65% de los casos, seguido de otros países con una representación menor (Estados Unidos, India, Venezuela y Países Bajos).

La edición del MUN UEV celebrada en 2021 ha sido totalmente virtual. Los moderadores de cada comité (castellano e inglés) se encontraban en un aula vacía de la Universidad, de modo que la organización seguía celebrando el evento en las instalaciones de la UEV, respetando todas las medidas de salud pública impuestas por la pandemia.

Como puede observarse en la imagen 3, el moderador se conectaba junto con todos los participantes y la actividad tenía lugar de modo síncrono y con la cámara encendida en todo momento. Las pantallas inteligentes del aula proyectaban lo que todos los participantes veían. Algunos docentes estábamos conectados como observadores, sin cámara encendida ni posibilidad de chatear con los delegados.

**IMAGEN 3.** MUN UEV 2021 (virtual)



Fuente: [https://www.instagram.com/aedri\\_oficial/](https://www.instagram.com/aedri_oficial/)

A pesar de la edición totalmente virtual y su necesaria canalización online, el impacto de AEDRI en Instagram no ha variado. Sólo se ha duplicado el número de publicaciones, de 5 a 10, debido a la divulgación previa y posterior al evento. Los seguidores se mantienen en 118.

Al final del curso 2020/2021 y con las medidas sanitarias habiendo suavizado algunas restricciones, se celebró como práctica de la asignatura de Derecho internacional público una cumbre climática inspirada en la que acababa de tener lugar unos días antes organizada por el Presidente de Estados Unidos (Imagen 4). La principal peculiaridad de esta simulación era la aplicación del método que se ha seguido durante todo el curso académico en la Universidad Europea: modelo HyFlex de Aula extendida. Básicamente, durante el curso, debido a la limitación de aforo, el docente recibía en clase presencialmente a un grupo de estudiantes presencialmente y otro virtualmente a través del Aula virtual, siguiendo un sistema de rotación mediante aplicación informática. Esta última práctica grupal tipo MUN pudo por tanto realizarse en modo híbrido, presencial en su mayoría, con un reducido número de delegados conectados desde su casa por motivos justificados.

**IMAGEN 4.** MUN en 2º RRII UEV 2021 (presencial+virtual, en Aula Extendida)



Fuente: elaboración propia

## 5. LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes que participaron en la última edición del MUN UEV fueron invitados a contestar un cuestionario de satisfacción. A pesar del bajo índice de respuesta (menos del 50%), puede tomarse en consideración un grupo de respuestas y comentarios de esos participantes más motivados o comprometidos.

Al ser preguntados sobre el número de horas aproximado que dedicaron a preparar el proyecto fuera de clase, el margen entre 1 y 4 es el que aparece en más respuestas. Puede tenerse en cuenta, además, que en la mayoría de las respuestas libres se comenta que las sesiones preparatorias fueron un aspecto clave para el mejor entendimiento del MUN. También se agradece en esos comentarios la disponibilidad de los moderadores (Chair). En otra respuesta se concreta una de las actividades preparatorias, calificándolas como necesarias y positivas: la refiere como mini-práctica, en la que se aclaraba cómo se escriben resoluciones, cómo se usan los caucus, etc.

En cuanto a la importancia que dan los estudiantes al MUN para el estudio de su grado, al igual que el grado de satisfacción general con la experiencia del MUN, la mayoría puntúan con un 10 sobre 10. De este modo, al pedirles que identifiquen y comenten aspectos destacables o más positivos en su práctica profesional tras la experiencia del MUN para la adquisición de competencias en tu carrera, cabe citar un comentario que resume perfectamente todas las demás respuestas libres:

La capacidad de debatir, así como el saber hablar frente a un público son habilidades clave para muchas de las salidas profesionales de mi grado. Por ese motivo, considero que una actividad así es verdaderamente enriquecedora. Hablando desde un punto de vista personal, cuanto más se practique el hablar en público, saber expresarse, incluso medio improvisar partiendo de los conocimientos base que se tienen, mejor. Yo agradezco mucho la oportunidad y creo que cada vez me cuesta menos hablar delante de muchas personas.

Por otra parte, también opino que la preparación previa que casi todos los participantes han hecho sobre su delegación nos ayuda a aprender a buscar información, seleccionar no solo lo importante sino lo que te interesa para

defender tu punto de vista y de paso, conocer más de ese país en concreto. La diplomacia tiene pinta de ser un campo muy bonito.

La faceta lúdica y estudiantil del MUN se ha visto considerablemente reducida en la edición virtual, pero aun así ha recibido algún elogio:

La Gossip Box también es una idea divertida, porque, al fin y al cabo, esto es una simulación y creo que añadir esas pequeñas actividades más relajantes y graciosas hace mucho bien a mejorar el ambiente del MUN.

Finalmente, los comentarios de valoración global coinciden principalmente con el resultado de la pregunta sobre presencial vs virtual. A quienes habían participado previamente en un MUN presencial se les preguntaba cómo preferían que se llevara a cabo. La gran mayoría prefiere simulación presencial frente a simulación en realidad extendida (en parte o totalmente virtual). Los comentarios finales son en su mayoría de agradecimiento, positivos, de querer repetir y se repiten los de que sea presencial: “aunque haya sido online, ha sido divertido”; “Ha sido un MUN excelente, pero sin duda son más divertidos en presencial”. Otro comentario final confirma la tesis de numerosos estudios ya sobre “learning by doing” mediante simulaciones:

Es una buenísima actividad y las prácticas de este estilo son muy útiles. Me gusta más aprender a través de la práctica y, además, hay algunas cosas que necesitan ser practicadas.

En cuanto a los resultados académicos que permitan contrastar la eficacia de un tipo de simulación u otro, no existe una diferencia de calificaciones por la que se pudiera concluir que el modelo virtual sea menos eficaz que el presencial. Ello se debe a que, durante el curso, el rendimiento en online ha sido menor, pero en el momento de actuar en público, aunque haya sido online, la atención de los estudiantes ha sido total: cada delegación se ha visto obligada a presentar una determinada postura diplomática frente a varios temas de actualidad y trascendencia global. La gamificación de las actuaciones mediante menciones, además de la lectura compartida de los comentarios jocosos, ha dado una impronta amable a la distancia social.

Ya ha quedado demostrado en estudios recientes que la mera simulación implica una adquisición de conocimientos generales más sólida que la

clase magistral clásica (Jesuit y Endless, 2018). El foco debe orientarse, por tanto, a las diferencias recogidas, por parte de los estudiantes, en la experiencia del aprendizaje que ha supuesto la simulación en cada una de las tres modalidades vividas: totalmente presencial, totalmente virtual e híbrida o en realidad extendida. Deben incluirse los elementos de gamificación más lúdicos: en la simulación virtual se ha contado con el Gossip box, mientras que, en la simulación presencial, los participantes, incluso docentes, tenían que superar diversas pruebas o retos, como por ejemplo bailar al son de un tema musical sin aviso previo.

## 6. CONCLUSIONES

En las disciplinas de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de la Universidad Europea de Valencia, varios docentes llevan a cabo simulaciones relacionadas con el arreglo pacífico de controversias. Casos ante la Corte Internacional de Justicia, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, o mediación diplomática son simulaciones con gran aceptación y óptimos resultados entre los estudiantes de Relaciones Internacionales y Derecho. Sin embargo, la más desarrollada es el modelo de Naciones Unidas. Los estudiantes de ambos grados constituyeron una asociación con el fin de organizar las ediciones anuales de esta simulación.

Después de analizar las dos últimas ediciones del MUN UEV, se ha podido constatar una adecuada adaptación a la simulación online a la vez que una preferencia mayoritaria por la simulación presencial frente a la virtual o en realidad extendida. Los resultados de aprendizaje también son óptimos.

El éxito del Modelo de Naciones Unidas MUN UEV reside principalmente en tratarse de una iniciativa estudiantil, que garantiza una buena respuesta a la convocatoria de cada edición. Subsidiariamente, la satisfacción de los participantes se debe al celo que ponen los estudiantes organizadores y algunos docentes implicados en el proceso de preparación e investigación de los temas, valorándose muy positivamente el poder tener una idea clara de la posición de los países en relación con los temas en debate. Este aspecto incide directamente en un aprendizaje más

profundo de los contenidos, de modo similar a como ocurre en simulaciones de role play menos concurridas y por cursos.

Otra cuestión de importancia es la ejecución del Modelo, en la cual los estudiantes deben asumir el papel de representantes de países y seguir una serie de reglamentos y normas de procedimientos similares a las que utilizan los delegados en las reuniones de los diferentes órganos de Naciones Unidas. Estas normas procedimentales, unidas a la negociación de contenidos, permiten que los estudiantes adquieran competencias profesionales, tanto comunicativas como deontológicas.

Además de animar a la potenciación del MUN, también se recomienda a los docentes el empleo de aplicaciones y guías, como las ofrecidas por los American Spaces para la mediación en conflictos bilaterales o los MUN de MyDiplomat, de la United United Nations Association of the United States of America, ambas con el respaldo del Departamento de Estado de los Estados Unidos.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La realización de este estudio ha sido posible gracias a la financiación recibida por la OTRI de la Universidad Europea para el proyecto competitivo interno 2020/UEM22: Entornos de simulación gamificada para la adquisición de competencias deontológicas en estudios de Grado. También, gracias a la colaboración de los estudiantes de Relaciones Internacionales en la Universidad Europea de Valencia, especialmente los que componen la AEDRI.

## 8. REFERENCIAS

- Curcio, I. D. D., Dipace, A., & Norlund, A. (2016). Virtual realities and education. *Research on Education and Media*, 8(2), 60-68.
- Fernández, M. (2017a). Augmented Virtual Reality: How to Improve Education Systems. *Higher Learning Research Communications*, 7(1), 1-15.
- FinTalent. (2019). 3 Ways Gamified Simulations are Better than E-learning. Singapore: Portfolioquest. [www.fintalent.com](http://www.fintalent.com).
- Hardy, M., & Totman, S. (November 01, 2017). Teaching an old game new tricks: Long-term feedback on a re-designed online role play. *British Journal of Educational Technology*, 48, 6, 1260-1272.

- Jesuit, D. K., & Endless, B. (January 01, 2018). Model United Nations and Experiential Learning: An Assessment of Changes in Knowledge and Attitudes. *Journal of Social Studies Education Research*, 9, 4, 198-213.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Mariscal, G., Jiménez, E., Vivas-Urias, M. D., Redondo-Duarte, S., & Moreno-Pérez, S. (April 30, 2020). Aprendizaje basado en simulación con realidad virtual. *Education in the Knowledge Society (eks)*, 21, 0, 15.
- Martí-Parreño, J., Galbis-Córdova, A., & Miquel-Romero, MJ. (2018). Students' Attitude towards the Use of Educational Video Games to Develop Competencies. *Computers in Human Behavior*, 81, 366–377.
- Martí-Parreño, J., Méndez-Ibáñez, E., Queiro-Ameijeiras, C., Sánchez-Mena, A., Galbis-Cordova, A., y Seguí-Mas, D. (2016). *Gamificación en el ámbito universitario*. Valencia: Ingénesis Books.
- National Museum of American Diplomacy. (2018). Immerse students in the world of American diplomacy. <https://bit.ly/3e4Xl4S>
- NMUN. (2021). National Model United Nations (NMUN), the world's largest and oldest ongoing intercollegiate MUN. <https://bit.ly/3htOY5b>
- Oxford Global. (2020). A brief history of United Nations Model. <https://bit.ly/3k7xCNj>
- Quirós Fons, A. (2017). Retos de la libertad religiosa en ámbito sanitario: situación en el último estado miembro de la UE. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 45.
- Quirós Fons, A. (2019). Conscientious objection informed by sound science. *Cuadernos de Bioética*, 100, 331-391.
- Quirós Fons, A. (2020). Experiencias positivas con estudiantes internacionales: Nuevos procedimientos de aprendizaje. In *Interculturalidad y aprendizaje en contextos plurilingües* (p. 23). Champagne: Common Ground Research Networks.
- Quirós Fons, A. (2021). Limitaciones al ejercicio de la objeción de conciencia en ámbito sanitario europeo. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 55.

Serrano-Pérez, J. J., García-Arnandis, I., Flacco, N., González, L., Pellín-Carcelén, A., Romá-Mateo, C., et al. (2017). Use of Virtual Labs in Health Sciences Degrees. In J. Mena, A. García-Valcárcel, F. J. García Peñalvo & M. Martín del Pozo (Eds.), *Search and Research: Teacher Education for Contemporary Contexts* (pp. 1025-1035). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Serrano-Pérez, J. J., González, L., Taberner-Cortés, A., Flacco, N., García-Arnandis, I., & Pérez-López, G. (2018, 21-23/07/2018). Valoración del alumnado de los experimentos virtuales frente a los experimentos tradicionales. Trabajo presentado en IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red, Valencia.

United Nations Association of the United States of America. (2018). Model UN: Bridging the Education Gap and Creating Global Citizens. <https://bit.ly/36nODuo>

United Nations. (2020). United Nations guide to Model UN.

EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA SIMULACIÓN:  
INTRODUCCIÓN A LA ASIGNATURA INSTITUCIONES  
JURÍDICAS DE LA UNIÓN EUROPEA A TRAVÉS DEL  
ANÁLISIS DE PROBLEMAS

---

JOSÉ SORIANO GARCÍA  
*Universidad Pablo de Olavide*

ADRIANA FILLOL MAZO  
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo de libro se procederá a explicar la implementación práctica de un Ciclo de Mejora Docente al inicio de la asignatura “Instituciones Jurídicas de la Unión Europea”, ubicada en el primer curso del Grado de Derecho de la Universidad de Sevilla. Este Ciclo de Mejora Docente se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del curso 2019/2020 cuando la profesora Fillol Mazo y yo, nos encontrábamos impartiendo docencia en el Grado de Derecho de la Universidad de Sevilla.

La primera tarea antes de iniciar una intervención en el aula es analizar el contexto en que vamos a llevar a cabo nuestra labor docente. Tal y como se ha explicado en la introducción, esta asignatura se impartió en un grupo de primero del Grado de Derecho, tratándose de un grupo en el que se encontraban matriculados 45 alumnos, asistiendo entre 35-40 de manera regular. El grupo con el que nos encontramos es un grupo relativamente homogéneo, la inmensa mayoría son alumnos que acaban de acceder a la Universidad, tratándose de una de sus primeras clases en el mundo universitario.

La asignatura “Instituciones Jurídicas de la Unión Europea” adolece de un problema fundamental, a diferencia de lo que ocurre en la inmensa mayoría de universidades españolas, que ubican dicha asignatura en el

tercer o cuarto año del plan de estudios, en el Grado de Derecho de la Universidad de Sevilla, se encuentra ubicada en el primer curso y primer cuatrimestre de dicho curso. El principal hándicap que plantea esta ubicación reside en que el alumnado aún no ha cursado las asignaturas de Derecho Internacional Público y de Derecho Constitucional, teniendo nociones poco desarrolladas de estos dos ordenamientos jurídicos, que se encuentran intrínsecamente relacionados con el ordenamiento jurídico europeo. Esta realidad nos obliga a tener que dedicar un tiempo sustancial de las primeras clases a desgranar ciertos conceptos fundamentales de estas dos materias, como pueden ser los de tratado internacional, soberanía, organización internacional, etc.

## 2. OBJETIVOS

A través de la implementación práctica de un Ciclo de Mejora Docente al inicio de una asignatura, nos propusimos como objetivo fundamental, no solamente introducir a los alumnos a una nueva asignatura, sino a un nuevo sistema metodológico que se mantuviera a lo largo del curso, que tiene como base fundamental partir de las propias ideas del alumnado y que a través de las mismas se fuese articulando el proceso de construcción del aprendizaje.

Para implementar esta metodología que concretaremos en el próximo apartado, utilizamos por un lado un problema: “*¿Es posible una Europa sin la Unión Europea?*”, articulando su respuesta a través de un proceso de simulación, recreando un debate parlamentario de la Cámara de los Comunes relativo a la salida del Reino Unido de la Unión Europea.

El segundo objetivo que nos propusimos fue el de introducir no solo los tradicionales contenidos conceptuales, como una introducción al sistema de competencias de la Unión Europea o los requisitos de entrada y salida de la UE, sino que también se trabajasen contenidos procedimentales como la búsqueda de información y síntesis, las habilidades negociadoras, la oratoria o el trabajo en equipo, así como contenidos actitudinales como el respeto a las opiniones contrarias y a la pluralidad política.

El tercer objetivo que nos propusimos fue enfocar el Ciclo de Mejora Docente dentro de un enfoque nítidamente interdisciplinar. En un tema introductorio sobre la Unión Europea, materia que no es puramente jurídica, la interdisciplinaridad debe tener un papel primordial como elemento vertebrador de toda la actividad docente a lo largo de toda la asignatura. A través de los debates que estaban previstos y que se describirán con detalle a continuación, no solo se conectaron con los conocimientos previos que poseen los alumnos, sino también con la actualidad política de la Unión Europea, fundamentalmente a través de la salida del Reino Unido de la Unión Europea. A través de ello se pretendía crear un entorno para el aprendizaje crítico en el que aspectos económicos, históricos y políticos se unieron a los esenciales aspectos jurídicos, con objeto de que perciba el alumnado la intrínseca interdisciplinariedad de los desafíos a los que se enfrenta la Unión Europea en un mundo globalizado.

### 3. METODOLOGÍA

Tal y como se explicó en el apartado anterior, el objetivo es alejarnos de un modelo metodológico tradicional basado en la explicación teórica unidireccional profesor-alumno, en el que nos centraríamos en llevar a cabo una explicación sobre los tratados de la Unión Europea, su organización y funcionamiento, para utilizar una metodología que ponga el acento en las ideas que poseen los alumnos y construir el proceso de aprendizaje a partir de las mismas.

Como premisa para romper con el modelo metodológico tradicional, y siguiendo las orientaciones del profesor Ken Bain<sup>102</sup>, nos propusimos crear un entorno que permitiese un aprendizaje crítico, un entorno en el que el alumnado se involucre activamente en su propio proceso de aprendizaje y en el que desafíe sus razonamientos a través de un problema o una pregunta provocadora, que promueva que el alumnado lleve a cabo un desafío intelectual y que al mismo tiempo le anime a comparar, aplicar y evaluar, y no solo a escuchar y recordar, intentando

---

<sup>102</sup> Bain, K. y Barberá, O. (2011). Lo que hacen los mejores profesores de universidad (2a ed.). Universitat de València.

por tanto que sea el propio estudiante el que dé respuesta a las preguntas planteadas.

Para llevar a cabo esta metodología nos basamos en dos tipos de actividades, por un lado, utilizamos las denominadas “Actividades de Contraste”, en las que el profesor tiene un rol fundamental, introduciendo los temas a tratar y planteando los problemas que tendrán que ir resolviendo los alumnos y por el otro, el de ordenar las ideas de los alumnos, contrastar y asentar las ideas fundamentales. Las actividades englobadas como “Ideas de los alumnos” son aquellas en las que el alumnado tiene un rol fundamental de investigación y trabajo autónomo y en la que el rol del profesorado consiste en ordenar las temáticas, proporcionar fuentes de información para una efectiva investigación por parte del alumnado, así como atender a los alumnos que tengan mayores dificultades para llevar a cabo un proceso autónomo de construcción del aprendizaje.

La secuencia de actividades que llevamos a cabo en el aula quedó organizada de la siguiente manera:

**FIGURA 1.** *Secuencia de Actividades*

### Actividad de Contraste (40 min)

- Actividad 1 - Vídeo
- Actividad 2 Presentación del problema.

### Ideas de los alumnos (2h20)

- Actividad 3 – Organización de la Actividad
- Actividad 4 – Simulación

### Actividad de Contraste (60 min)

- Actividad 5 – Resolución de dudas y planificación de tareas.
- Actividad 6 – Mapa y Reflexión sobre ampliaciones.

Fuente: Elaboración propia.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. VÍDEO

Con objeto de introducirles en la temática, les pusimos un pequeño vídeo sobre Winston Churchill de la colección “Los Grandes Discursos de la Historia”, en el que se analizaban los inicios del movimiento europeísta y la ambivalente posición de Gran Bretaña sobre su pertenencia a la familia europea. Paramos el vídeo en cinco momentos determinados y llevamos a cabo un debate socrático sobre ciertos temas que considerábamos necesarios para poner en contexto la creación europea: la desastrosa situación de Europa al finalizar la II GM / la Guerra Fría / El colonialismo de Gran Bretaña tras la II GM, etc. En general la actividad fue satisfactoria ya que acabó desarrollándose una actividad de contraste en la que mayoritariamente se construyó el conocimiento a través de los conocimientos previos de los alumnos, encargándonos nosotros fundamentalmente de conectar las diferentes ideas y hacer una síntesis final con los diferentes conceptos.

### 4.2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

En esta actividad, conectamos el vídeo con la introducción de la asignatura, para ello utilizamos lo visto en el vídeo para ligarlo con los conocimientos históricos previos del alumnado sobre la II GM. A través de la siguiente sucesión de preguntas y respuestas intentamos orientar un debate hacia el problema principal que articula el Ciclo de Mejora Docente: *¿Es posible una Europa sin la UE?*

- ¿Por qué creéis que RU no se integró en la UE desde el minuto uno?
- ¿Ha contribuido la UE a la mejora de Europa?
- ¿España formó parte de la UE desde el principio?
- *¿Es posible una Europa sin la UE?*

A través de estas preguntas intenté provocar sobre la posibilidad de que España saliese de la Unión Europea. En general se produjo en el aula un debate muy animado, en el que nuestra mayor sorpresa fue que el

alumnado sí que tenía una opinión sobre el tema, que los conocimientos previos eran bastante altos en ciertos casos y se produjo un debate francamente interesante sobre lo que ganaría y perdería un Estado estando fuera o estando dentro de la UE.

#### 4.3. ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

La última pregunta la conectamos con la presentación de la actividad que tendrán que llevar a cabo, conectando el Brexit con la posibilidad de que la Unión no fuese algo inamovible. Para ello preguntamos a la clase, si consideran que en España ganaría un referéndum a favor de la salida de la Unión Europea, para posteriormente conectar con la idea de que la integración en una Organización Internacional no es algo inamovible, como es el caso del Reino Unido en que la sociedad, como mínimo, está polarizada al respecto.

Ante la gran cantidad de alumnos y debido a que la clase se dividía en dos grandes bancadas, decidimos nosotros que una bancada se encargaría de representar la posición pro Unión Europea, y la otra sería la que estaría a favor del Brexit, unos encarnarían el gobierno de Gran Bretaña y otros a la oposición (solicitándole a estos últimos que ejercieran de “abogados del diablo”) en un simulacro de debate de la Cámara de los Comunes del Reino Unido. A continuación, pregunté por aquellos temas que consideraban que serían más problemáticos en caso de una salida de la Unión Europea, encargándonos nosotros de apuntar sus ideas en la pizarra. Personalmente, acabamos gratamente sorprendido, porque salieron todos los temas que considerábamos imprescindibles (libre circulación de personas, Gibraltar, turismo, aranceles y comercio, situación de las empresas, tensión social, nacionalismo, etc.).

A continuación, se le encargo a los dos grandes grupos, como explicado, unos representarían a la población británica en contra del Brexit y otros en contra que deberían buscar los argumentos que tienen cada una de las partes, con objeto de confrontarlos en un debate en la siguiente sesión (dispondrán de 4 días para la búsqueda de información). Con objeto de facilitar su búsqueda, les sugerimos webs de referencia con objeto de que sean más eficientes en su búsqueda, aunque les hicimos ver que

mientras más investiguen y lean, ya sea en prensa, como en revistas especializadas.

Con esta actividad tuvimos como objetivo:

- Que el alumnado contraste sus ideas previas sobre el Brexit.
- Que se adentren por primera vez en las páginas web de las instituciones comunitarias.
- Que lleven a cabo una primera labor de búsqueda de información y de investigación.
- Que llevaran a cabo un efectivo trabajo en equipo.

Posteriormente les dijimos que tendrían que elegir un portavoz del grupo parlamentario, pero que tendrían que intervenir el máximo número de personas posibles, siendo una opción que llevaran a cabo un reparto por temas dentro de los dos grupos.

Al acabar la clase, les subimos documentación de apoyo para la preparación del debate y les pusimos por escrito todos los temas que estaban en la pizarra.

#### 4.4. SIMULACIÓN

En esta actividad el rol del profesorado se ceñía exclusivamente en moderar el debate y evitar las interrupciones, fomentando eso sí, las interpelaciones y explicando que el objetivo de cada una de las partes es convencer a la contraparte de la validez de sus argumentos.

Con esta actividad teníamos como objetivo:

- Que el grupo se vaya conociendo, ya que son alumnos de primero.
- Que empiecen a perder el miedo de hablar en clase, con objeto de lograr una participación más activa del alumnado a lo largo del curso.
- Que vean desafiados sus argumentos y mejoren su capacidad retórica.
- A nivel de contenidos buscaremos:

- a. Lograr una visión general de lo imbricado que está la UE en nuestras vidas y concretamente del marco competencial de la UE.
- b. Comprender el concepto de Organización Internacional, y el rol de las mismas en el proceso de globalización.

La verdad es que estamos muy satisfechos con esta actividad, que consideramos la central de este Ciclo de Mejora Docente. Los alumnos encarnaron el papel a la perfección y nuestro rol durante las dos horas que duró la actividad se limitó a moderar formalmente el debate (por ej: que hablasen de usted, que respetasen cuando hablaba un representante de la contraparte, etc.). Solo intervinimos en dos ocasiones para aclarar un par de conceptos fundamentales e introducimos temas que salieron en la clase anterior cuando el debate se trababa un poco. El debate fue dinámico, ameno e incluso divertido, salieron a la palestra todos los temas que se pusieron en la pizarra, y se llegó en algunos puntos a una profundidad importante. El único “pero” que tuvo el debate fue que el bando a favor de la UE fue más activo, se notaba que se habían organizado mejor, se habían repartido las portavocías e incluso habían elaborado un documento común de la posición del grupo dividido por temáticas. Aunque también hay que tener en cuenta que tenían una posición más fácil de defender, mientras que a los partidarios del Brexit les tocó hacer de “abogados del diablo”.

En total intervinieron 23 personas en el debate, en torno a 2/3 de los asistentes.

Debido a lo interesante que estaba el debate y a la gran cantidad de temas que salieron a la palestra, éste se alargó y no nos pareció oportuno cortarlo de raíz. Al llegar a la hora y 45 debate, decidimos que cerraran el debate, encargándose los propios portavoces de llevar a cabo la síntesis de su grupo.

Con objeto de que todo lo debatido no cayese en el olvido, y con el objetivo de que viesan que la actividad era evaluada, les indicamos que debían llevar a cabo una redacción de máximo 2 páginas (letra 12), sobre el ejercicio de simulación que había tenido lugar. En este ejercicio,

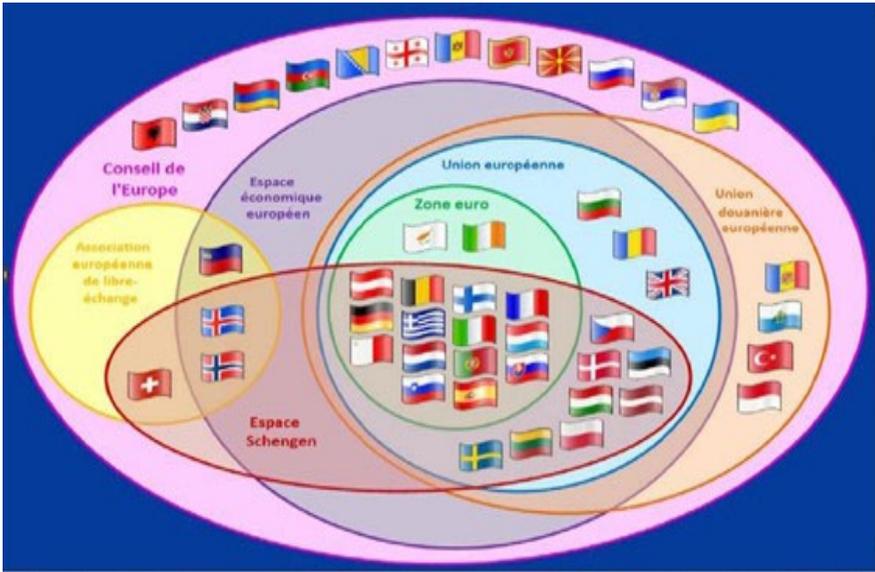
basándose en los puntos discutidos en clase, la información que han leído previamente, así como las lecturas adicionales que consideren pertinentes, debían llevar a cabo una reflexión documentada y crítica sobre la imbricación de la Unión Europea en la vida cotidiana de cualquier Estado miembro, analizando las oportunidades y limitaciones que genera en los Estados miembros. A través de este ejercicio el alumnado llevó a cabo una tarea de síntesis y de organización de ideas en un tema con tantas aristas como el tratado.

#### 4.5. ACTIVIDAD 5 – RESOLUCIÓN DE DUDAS Y ACTIVIDAD 6 – MAPA Y REFLEXIÓN SOBRE AMPLIACIONES

En esta sesión, al llegar a clase, lo primero que tuvimos que hacer fue solventar dudas técnicas, ya que son alumnos de primero y todavía no se manejan bien con las entregas en la Enseñanza Virtual, así como con dudas sobre el fondo del trabajo. Con respecto a este punto, intenté conectarlo con los temas tratados para volver a repasar las principales problemáticas. También les pregunté si habían encontrado interesante la actividad del día anterior y la respuesta fue muy positiva.

Posteriormente, y con objeto de clarificar algunos conceptos que serán muy debatidos a lo largo del curso, les puse un diagrama de Euler en el que se podían diferenciar los países que están en la Unión Europea, pero no en Schengen, los que están en la Unión Europea pero no en la zona euro, los que están en Schengen, pero no en la Unión Europea, etc.

FIGURA 2. Diagrama de Euler – Integración Europea.



Fuente: Wikipedia

Apoyándonos en dicho diagrama empezamos a formular preguntas sobre los viajes que habían llevado a cabo en Europa y que me hicieran ver las diferencias entre Gran Bretaña (antes del Brexit) e Irlanda, con Francia o Italia, esto me permitió conectarlo para que comprendiesen más fácilmente qué es el Espacio Schengen. Posteriormente y basándome en las diferencias entre la zona euro, Schengen y la Unión Europea, llevé a cabo una explicación de tres conceptos fundamentales que se explican en las asignaturas de Derecho Constitucional y Derecho Internacional Público: Soberanía, Tratado y Organización Internacional. Llevar a cabo la esta explicación teórica de estos conceptos fundamentales la consideramos imprescindible ya que sobre ellos pivotan la base del ordenamiento jurídico europeo y deben interiorizados por el alumnado desde el primer día de clase.

## 5. DISCUSIÓN

El objetivo de este Ciclo de Mejora Docente era crear un módulo introductorio en el que poder hacernos una idea sobre las ideas previas que poseen los alumnos sobre la Unión Europea. Para ello elegimos el tema

del Brexit, ya que, al ser un tema de candente actualidad, la mayoría del alumnado dispondría de unos conocimientos previos. Como problemática principal, planteamos la siguiente: *¿Es posible una Europa sin la Unión Europea?*, intentando a través de este Ciclo de Mejora Docente observar la gran cantidad de competencias de la Unión Europea y lo presente que se encuentra en nuestra vida cotidiana, pero también hacerles ver las limitaciones de una Organización Internacional y también las posibilidades de inserción internacional sin la necesidad de estar integrados en ella.

En segundo lugar, nos propusimos sobrepasar los tradicionales contenidos conceptuales relativos a los conceptos teóricos tradicionales relativos al sistema de competencias y de mecanismos de integración de la Unión Europea, dando una cabida fundamental a los contenidos procedimentales y actitudinales descritos a lo largo del texto.

Al llevar a cabo un Ciclo de Mejora Docente al inicio de una asignatura, aparte de los objetivos planteados anteriormente para las horas de clase destinadas a este tema introductorio, nos propusimos como objetivo fundamental establecer las bases de unas dinámicas de trabajo que se mantuviesen a lo largo del curso.

- En primer lugar, a través de los diferentes debates en clase, nos propusimos que el aprendizaje a través del propio conocimiento del alumnado tenía que ser la dinámica en que se articulase la estructuración del aprendizaje, en el que el rol del profesor fuese el de ordenar las ideas y proporcionar información adicional, permitiendo asentar las ideas fundamentales y promoviendo la investigación por parte del alumnado.
- En segundo lugar, introdujimos la simulación como un tipo de actividad que sería recurrente a lo largo del curso, llevándose a cabo simulaciones del proceso legislativo europeo o del Tribunal de Justicia de la Unión Europea. A través de esta simulación de la Cámara de los Comunes, nos propusimos que la oratoria fuera un contenido procedimental que trabajaríamos en el resto de las simulaciones a lo largo del curso y que consideramos fundamental para un futuro graduado en derecho.

- En tercer lugar, quisimos potenciar desde el primer momento la capacidad de trabajo autónomo del alumnado, promoviendo la labor de investigación y trabajo autónomo del alumnado.

A través de este Ciclo de Mejora Docente, logramos alcanzar de manera satisfactoria los siguientes objetivos establecidos previamente:

- Fuimos capaces de establecer una metodología basada en problemas en la que el alumnado fuese agente activo en el proceso de construcción del aprendizaje a través de sus propias ideas. Tal y como se ha explicado anteriormente, el alumnado no solo poseía una gran cantidad de conocimientos previos, sino que participó de manera muy activa en los debates y en la simulación que tuvieron lugar. Al mismo tiempo logramos introducir un problema estructural ¿Es posible una Europa sin la Unión Europea?, que nos acompañó a lo largo del curso.
- Establecimos de manera satisfactoria la simulación como método de trabajo, ya que una mayoría de los alumnos participó de manera activa no solo en la simulación per se, sino que llevaron a cabo una buena preparación de la misma a través de una profunda investigación sobre la temática planteada.
- A través de la preparación de la simulación, como a través de la actividad de síntesis logramos potenciar el aprendizaje autónomo y las labores de investigación y búsqueda de información.
- Trabajamos todos los contenidos que habíamos predeterminado, tanto los conceptuales como son los requisitos de entrada y salida de la Unión Europea o una introducción al sistema de competencias de la Unión Europea, sino que también trabajamos importantes competencias procedimentales como la búsqueda de información, síntesis, trabajo en equipo, habilidades negociadoras, la oratoria, etc., así como los actitudinales a través del fomento del respeto a las opiniones contrarias, al pluralismo político y la corrección en las formas de debatir y discutir.

- Logramos trabajar en el Ciclo de Mejora Docente desde un enfoque multidisciplinar. A lo largo de la simulación y la preparación de la misma, se introdujeron numerosas temáticas que sobrepasaban el ámbito del derecho; se llevó a cabo un recorrido histórico que nos permitió conocer las causas que posibilitaron la creación de la Unión Europea, se analizaron los aspectos económicos derivados de la salida del Reino Unido de la Unión Europea, y se analizó la realidad geopolítica resultante ante esta nueva realidad. Este enfoque permitió al alumnado desarrollar un conocimiento integral y no analizando la realidad a través de compartimentos estancos.
- En conclusión, podríamos afirmar que establecimos los cimientos de unas dinámicas de trabajo que se mantendrían a lo largo del curso, rechazando por tanto, la metodología tradicional unidireccional profesor-alumno, en el que la inmensa mayoría de contenidos son de índole conceptual, por unas dinámicas de trabajo, que ponen en el centro las ideas de los alumnos y que junto con los contenidos conceptuales, que siguen teniendo un lugar prioritario, se trabajan importantes contenidos procedimentales y actitudinales.

Tras haber analizado los resultados alcanzados y con objeto de mejorar la intervención docente en futuros cursos académicos, se procede a indicar aquellos aspectos que se han detectado que podrían mejorarse y que se pretenden incorporar a la práctica docente habitual.

- A pesar de que la mayor parte del alumnado participo de manera activa, ya fuese en la propia simulación como en los debates llevados a cabo en clase, hubo un 20% que ni participaron ni entregaron la actividad de síntesis. A pesar de no tratarse de un número considerable, con objeto de lograr una participación aún mayor, en el próximo año académico se reformará el proyecto docente y se le otorgará una mayor puntuación dentro de la calificación final de la asignatura a la participación activa en las diferentes simulaciones que se llevarán a cabo.

- Al tratarse de alumnos de primero recién aterrizados en la universidad y al tratarse de la primera simulación del curso, es fundamental dedicar un tiempo mayor a la explicación pormenorizada de la actividad, tanto a lo que se espera de ellos en la simulación como a la manera de elaborar el documento de síntesis. A diferencia de la manera en que se ha llevado a cabo en este curso, le plantearémos y explicaremos la actividad de síntesis antes de llevar a cabo la simulación, lo que creemos que incidirá positivamente sobre la participación y calidad.
- Con objeto de poder llevar a cabo un análisis, no solo cualitativo, sino también cuantitativo, desarrollaremos escaleras de aprendizaje<sup>103</sup> que se elaborarán a través de cuestionarios iniciales y finales que pasaremos al alumnado al principio y al final del Ciclo de Mejora Docente, algo que nos permitirá, por un lado, adaptarnos de manera fehaciente al nivel inicial que nos encontramos en el aula, y por otro, nos permite cuantificar el progreso del alumnado tras nuestro desempeño docente.

## 6. CONCLUSIONES

La experiencia de haber llevado a cabo un Ciclo de Mejora Docente justo al inicio de una asignatura ha sido un desafío considerable ya que conllevaba implementar una nueva metodología que tendría como objetivo mantenerse a lo largo del curso. Tal y como se ha explicado en la discusión, los resultados han sido muy satisfactorios, ya que no solo se han alcanzado los objetivos previstos relativos a las sesiones programadas, sino que efectivamente se establecieron las bases de unas nuevas dinámicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que pusieran en el centro de la misma las ideas de los alumnos y el rol del mismo como sujeto activo de su propio aprendizaje.

Tras esta experiencia en que el método de la simulación fue bien asimilado por parte del alumnado, no solamente adaptaremos esta actividad a nuestra práctica docente habitual, sino que en cursos posteriores

---

<sup>103</sup> Porlán, R. (Coord.). (2017). Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla. Madrid: Morata.

profundizaremos en este modelo en diferentes lecciones, como puede ser para explicar el procedimiento legislativo ordinario de la Unión Europea, el funcionamiento del Tribunal de Justicia de la UE o la acción exterior de la propia UE.

## 7. REFERENCIAS

- Alcaide Fernández, J., & Casado Raigón, R. (2019). Curso de Derecho de la Unión Europea (3ª edición). Tecnos.
- 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 N. De Alba y R. Porlán, Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica, (pp. 127-162). Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). Dar clases con la boca cerrada. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Mangas Martín, A. y Liñán Nogueras, D. J. (2017). Instituciones y derecho de la Unión Europea (9ª edición). Tecnos.
- Porlán, R. (Coord.). (2017). Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla. Madrid: Morata.

## LA CLASE INVERTIDA HÍBRIDA Y EL ENTORNO DIGITAL DE MILLENNIUM DIPR. EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

---

MARÍA DEL CARMEN CHÉLIZ INGLÉS  
*Universidad de Zaragoza*

### 1. INTRODUCCIÓN

Millennium DIPr., es un entorno digital de aprendizaje, dirigido y coordinado por la Catedrática de Derecho Internacional Privado de la Universidad de Zaragoza, la Dra. Pilar Diago Diago. El principal objetivo perseguido es difundir y acercar el Derecho Internacional Privado a toda la sociedad, y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta finalidad, cada curso se impulsa algún proyecto de innovación docente, en el que las nuevas tecnologías desempeñan un papel fundamental.

En concreto, durante el curso 2020/2021 se ha llevado a cabo de manera piloto, en la asignatura de Derecho Internacional Privado, en el marco de *Millennium DIPr.* el proyecto de innovación docente titulado “*La clase invertida híbrida y el entorno digital de Millennium DIPr. en la enseñanza del Derecho Internacional Privado*”.

Se trata de un proyecto de incentivación de la innovación docente que pretende renovar el proceso enseñanza-aprendizaje a través de la implementación del empleo de las redes sociales y herramientas innovadoras en el ámbito jurídico. Así, se ha utilizado toda la potencialidad de las tecnologías de la información y de la comunicación, desde Internet a aplicaciones de especial interés y, especialmente, redes sociales.

El proyecto se ha desarrollado en la titulación de Derecho, en cuatro grupos de Grado, todos ellos del último año de carrera. También han participado en él los estudiantes del Máster de acceso a la abogacía de la

Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza, así como los estudiantes del Grado en Derecho de la Universidad de Murcia. Asimismo, se ha puesto en marcha también con varios estudiantes Erasmus que han desarrollado las actividades desde su país de origen, alcanzando el proyecto dimensión internacional.

Para su ejecución, se ha utilizado el método basado en la enseñanza crítica del Derecho y técnicas propias del “study deep” o aprendizaje profundo. Además, se han celebrado diversas actividades en las que los estudiantes a los que iba dirigido el proyecto se han visto implicados directamente, siendo los protagonistas de dichas actividades. Las mismas han tenido un importante reflejo y difusión en las redes sociales y se han articulado para la consecución de los objetivos del proyecto.

Todo ello ha permitido una mayor autonomía del estudiante y ha facilitado la transferencia del conocimiento y el “conocimiento profundo”.

### 1.1. CONTEXTO Y NECESIDADES A LAS QUE RESPONDE EL PROYECTO

Durante los cursos académicos que se lleva impartiendo la asignatura de Derecho Internacional Privado en el Grado en Derecho, se ha observado la necesidad de superar el sistema de enseñanza-aprendizaje tradicional, sustituyéndolo por uno acorde con la realidad actual, en el que los estudiantes se sientan más motivados y partícipes en este proceso.

Con esta finalidad, pusimos en marcha un proyecto basado en la clase invertida, adaptado a la especialidad de la enseñanza en esta disciplina.

En términos generales, la clase invertida es un modelo de aprendizaje basado en el uso de diversos materiales fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para la adquisición de destrezas y habilidades jurídicas que conducen a un aprendizaje profundo del estudiante.

De esta manera, los estudiantes han tenido que resolver supuestos prácticos reales, sobre temas que todavía no se han tratado en las clases teóricas. Para ello, hemos puesto a su disposición en la página web de Millennium diversos materiales y herramientas que les han sido de utilidad y que les han motivado a aprender de manera autónoma, fuera de los

cauces tradicionales. A su vez, hemos promovido debates en redes sociales sobre las temáticas en cuestión.

Con ello, el objetivo principal del proyecto era potenciar la capacidad de los estudiantes para que puedan detectar y solucionar los problemas reales a los que se tendrán que enfrentar una vez finalicen el Grado, en su vida profesional y personal.

Asimismo, mediante la implantación de esta metodología, se ha logrado que los alumnos superen el rol pasivo que desempeñan en el modelo de enseñanza tradicional (consistente en escuchar al profesor y tomar apuntes), y que adopten un rol activo, donde el aprendizaje autónomo cobra una gran relevancia.

Por otro lado, a través de este modelo de aprendizaje se permite que los estudiantes desarrollen competencias en la investigación jurídica, y sean capaces de resolver los problemas que se les puedan plantear en su futuro profesional, con independencia de que aquellos conocimientos teóricos que adquirieron en su día hayan sufrido cambios (que en Derecho Internacional Privado son tan frecuentes debido a las modificaciones legislativas).

Todo ello contribuye a lograr un aprendizaje profundo, que además se ve potenciado al introducir el empleo de las redes sociales y otras herramientas innovadoras que ofrece *Millennium DIPr*.

## 1.2. CONTINUIDAD DEL PROYECTO

Este proyecto está relacionado con 8 proyectos de innovación desarrollados en cursos anteriores. Entre ellos destaca el proyecto titulado “La utilización de Instagram como innovadora herramienta de aprendizaje del Derecho Internacional Privado”, que obtuvo el accésit ex aequo en la XI Edición Premio Santander, tendente a reconocer actuaciones y resultados destacados en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la innovación docente.

Relacionado con lo anterior, cabe resaltar en este punto que la mayor parte del equipo de trabajo del proyecto expuesto en el presente trabajo, componía también el equipo de trabajo de los 8 proyectos anteriores.

Ello muestra la experiencia dilatada de los componentes del proyecto en el manejo de TIC y de herramientas innovadoras.

El éxito de estos proyectos, su valoración positiva por parte del alumnado y la consolidación de un equipo de trabajo formado y motivado, nos anima a continuar por esta senda, con el objetivo de lograr la consecución de una enseñanza dinámica, acorde con los principios de la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior, y dotar al estudiante de herramientas para abordar con solvencia el inicio de su vida profesional.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal del proyecto es potenciar la capacidad de los estudiantes para que puedan detectar y solucionar los problemas reales a los que se tendrán que enfrentar una vez finalicen el Grado, en su vida profesional y aún personal. Para ello, se les han proporcionado diversos materiales a través de la página web de Millennium, para que trabajen con ellos fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para la adquisición de destrezas y habilidades jurídicas que conducen a un aprendizaje profundo del estudiante. A su vez, se han promovido debates en redes sociales sobre las temáticas en cuestión. De esta manera, los estudiantes resuelven supuestos prácticos reales, sobre temas que todavía no se han tratado en las clases teóricas, motivándoles a aprender de manera autónoma, fuera de cauces tradicionales.

En concreto, los objetivos perseguidos con el proyecto pueden sintetizarse en los siguientes:

- Lograr una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje y una mayor transferencia de conocimiento, a través del empleo de las redes sociales y herramientas innovadoras, en especial, en el ámbito jurídico.
- Obtener un *feedback* estudiantes-docentes y estudiantes-estudiantes, que contribuya a la transferencia del conocimiento

- Superar el sistema de enseñanza-aprendizaje tradicional, sustituyéndolo por uno acorde con la realidad actual en el que se prima la actitud activa del estudiante y su implicación en su propio aprendizaje.
- Promover el “conocimiento profundo” y el aprendizaje continuo.
- Divulgar buenas prácticas de innovación docente dentro de la Universidad de Zaragoza y fuera de ella.
- Dotar de una mayor autonomía a los estudiantes, implicándoles más en el proceso de aprendizaje y aumentando su motivación, algo especialmente importante en el contexto de las Ciencias jurídicas.
- Reformular las metodologías empleadas, y favorecer la consecución de las competencias propias del Derecho Internacional Privado.
- Otros objetivos como: el cultivo del espíritu crítico del Derecho y la estimulación de la capacidad investigadora.

### 3. METODOLOGÍA

En todas las actividades previstas en el desarrollo del proyecto, han participado los estudiantes de los cuatro grupos de Grado y del Máster, los miembros del equipo de trabajo, así como los egresados y profesionales que han colaborado de forma altruista, y algunos estudiantes de Doctorado que mostraron su interés en participar en este proyecto.

Cabe destacar que se incorporaron al equipo de trabajo, como tutores de los estudiantes participantes, a prestigiosos profesionales del ámbito jurídico con una reconocida experiencia y especialidad en la rama del Derecho Internacional Privado. Entre ellos, formaron parte del equipo D. Alfredo Herranz y D. Roberto Ferrer, ambos Abogados del Reicaz y docentes del Máster de acceso a la abogacía; y D. Antonio Ripoll, Notario de Alicante con una larga trayectoria en el ámbito que nos ocupa.

### 3.1. ACTIVIDADES REALIZADAS

Las actividades realizadas y el calendario de las mismas han sido las siguientes:

1. Fase de preparación de los materiales y programación adecuada de las actividades a realizar: (entre enero y febrero).
2. Durante esta fase el equipo de trabajo preparará los distintos materiales que proporcionaron posteriormente a los alumnos para que trabajaran de forma autónoma con ellos. Estos materiales se fueron subiendo a la página web de Millennium DIPr. a lo largo del curso, de forma progresiva, cuando correspondía.
3. Fase de elaboración de las actividades planteadas (entre febrero y mayo)
  - a. Asesoramiento a los estudiantes sobre el empleo y la elaboración de los diferentes materiales digitales.
  - b. Planteamiento a través de redes sociales, por parte de los docentes, de diversos debates jurídicos y actividades sobre temas de Derecho Internacional Privado de actualidad, que todavía no habían sido tratados en las clases teóricas.
  - c. Intervención activa de los estudiantes en dichos debates y actividades, justificando conforme a Derecho el razonamiento de sus respuestas, siguiendo la metodología propia del Derecho Internacional Privado.
  - d. Búsqueda, por parte de los estudiantes, de noticias de actualidad en las que interviene el Derecho Internacional Privado, que compartan a través de las redes sociales, e inician a partir de ellas un debate jurídico sobre el caso en cuestión.
  - e. Revisión y corrección de las intervenciones de los alumnos a tiempo real.
4. Fase de análisis de los resultados obtenidos (mayo). En esta fase el equipo de trabajo analizó los resultados obtenidos, haciendo

un balance de la experiencia, con vistas a la revisión de la metodología empleada y al planteamiento de posibles mejoras en la misma.

El equipo ha celebrado varias reuniones durante la realización del proyecto:

1. Reunión preparatoria y selección de las líneas de investigación
2. Reparto de la tutoría de los estudiantes e intercambio de impresiones
3. Revisión de las actividades realizadas por parte del alumnado
4. Evaluación final de las actividades. Elaboración del informe y propuestas de mejora

### 3.2. TIPO DE INNOVACIÓN INTRODUCIDA

Por un lado, con este proyecto se ha introducido una innovación metodológica relevante, ya que se reformulan las metodologías empleadas tradicionalmente utilizando herramientas que aumentan la motivación y participación de los estudiantes. Con ello se ha logrado potenciar la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje, y se les ha estimulado en esta dirección.

Por otro lado, es muy significativa la innovación tecnológica introducida. Utilizar las redes sociales y, en especial, Twitter, como una herramienta más al servicio del proceso de enseñanza aprendizaje es algo totalmente innovador en el ámbito jurídico.

Además, al finalizar el proyecto se ha realizado un estudio sobre las percepciones de los estudiantes, lo que supone también una innovación a destacar.

El desarrollo de las actividades mencionadas con anterioridad, la introducción de las redes sociales y el método de la clase invertida en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional Privado y la alta difusión recibida, sitúan a la Universidad de Zaragoza y a la Facultad de Derecho, en la primera línea de innovación en esta rama del Derecho. Además, los objetivos conseguidos con el proyecto permiten encuadrar

esta experiencia dentro de la buena praxis de la docencia; adecuando el sistema de enseñanza-aprendizaje a la realidad actual, lo que resulta especialmente importante para la titulación y para la institución sede de su impartición, y contribuye a la divulgación de buenas prácticas de innovación docente en la Universidad de Zaragoza y fuera de ella.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. MEJORAS OBTENIDAS

Las mejoras obtenidas respecto al estado de la cuestión son relevantes.

En primer lugar, mediante la implantación de esta metodología se ha conseguido que los alumnos superen el rol pasivo que desempeñan en el modelo de enseñanza tradicional y adopten un rol activo, donde el aprendizaje autónomo cobra una gran relevancia. Asimismo, se permite que los estudiantes desarrollen competencias en la investigación jurídica, y sean capaces de resolver distintos problemas a los que tendrán que enfrentarse en su futuro profesional.

En segundo lugar, la introducción de las redes sociales en el contexto académico favorece la transferencia de conocimiento y permite lograr un feedback con los estudiantes que probablemente no podría obtenerse con los medios tradicionales. Potenciar los debates jurídicos en Twitter, concede un mayor protagonismo a los estudiantes, lo que les dota de una mayor autonomía, aumentando su rendimiento y motivación. Además, la inmediatez de las redes sociales permite observar el progreso del alumno a tiempo real, potenciando el aprendizaje continuo y contribuyendo a la transferencia de conocimiento. Ello hace que los estudiantes se sientan más implicados en el proceso de aprendizaje, a la par que facilita su seguimiento por parte del docente.

Por último, el desarrollo de este proyecto se espera que contribuya a la divulgación de buenas prácticas de innovación docente dentro y fuera de la comunidad universitaria de la Universidad de Zaragoza.

## 4.2. MÉTODO DE EVALUACIÓN

El método de evaluación empleado, consta de las siguientes medidas:

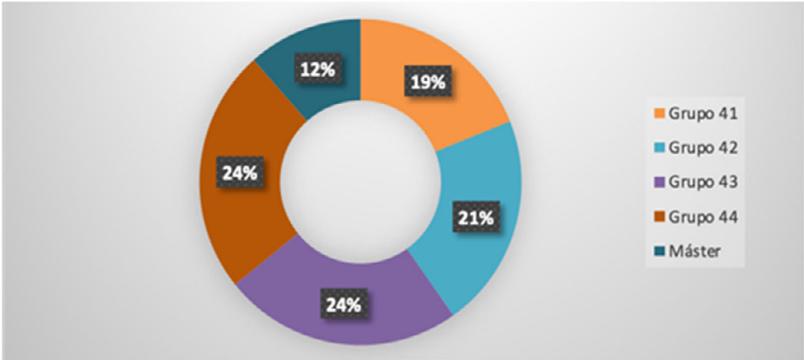
1. Por un lado, el asesoramiento y la tutorización constante del profesor tutor, en las intervenciones en redes sociales y en la elaboración de las distintas actividades, garantiza los resultados de aprendizaje.
2. Evaluación de las actividades y su realización por los miembros del equipo. Para ello se han realizado diversas reuniones para intercambiar datos e impresiones
3. Evaluación de las actividades y su realización por los estudiantes: Todos ellos contestaron a un test que mide el nivel de satisfacción de las actividades, pero también su propia implicación en ella, el tiempo de trabajo invertido etc.
4. Sugerencias del equipo de trabajo: el equipo de trabajo ha formulado sugerencias de mejora que se incorporarán en las siguientes ediciones de este proyecto
5. Sugerencias de los estudiantes participantes: se instó a los estudiantes a que de forma anónima formularan sugerencias de mejora, que igualmente serán tenidas en cuenta.
6. Finalmente, se ha diseñado un proceso de evaluación del proyecto de innovación consistente en la elaboración de encuestas tanto a los estudiantes como a los profesores, profesionales y miembros del equipo de trabajo participantes en el proyecto. Con los datos obtenidos en estas encuestas se han realizado unas estadísticas que reflejen la eficacia y eficiencia del proyecto.

## 4.3. ESTADÍSTICAS E INDICADORES EXTRAÍDOS DE LAS ENCUESTAS

Cabe destacar, el alto grado de participación de los estudiantes en las distintas actividades que se han realizado dentro del marco del proyecto, durante el curso 2020/2021. Éste se llevó a cabo en cuatro grupos del Grado en Derecho, siendo todos ellos de último año de carrera, y en el Máster de acceso a la abogacía, teniendo una participación total de 328

alumnos. Tal y como muestra la gráfica, en los cuatro grupos de Grado participaron 61, 68, 79 y 82 estudiantes respectivamente, mientras que en el grupo del Máster el número de participantes fue de 38.

**GRÁFICO 1.** Participación en el proyecto



Fuente: elaboración propia

De estos 328 alumnos que participaron en el proyecto, los que realizaron las encuestas fueron un total de 293

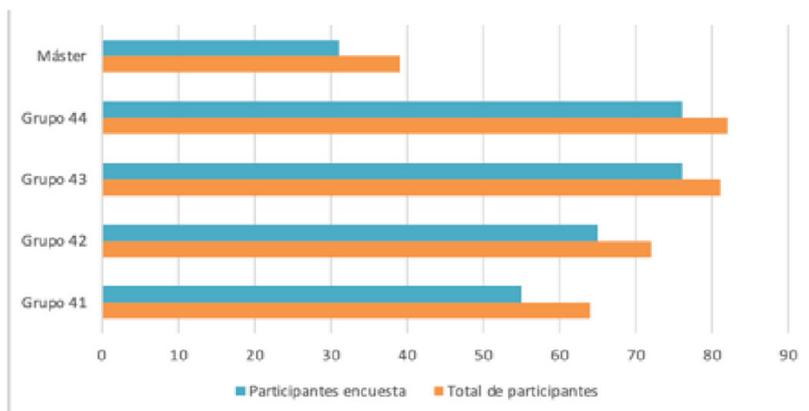
**GRÁFICO 2.** Participantes en las encuestas



Fuente: elaboración propia

La distribución por grupos, puesta en relación con el número total de participantes, se puede ver reflejada en el siguiente gráfico:

**GRÁFICO 3.** Distribución por grupos

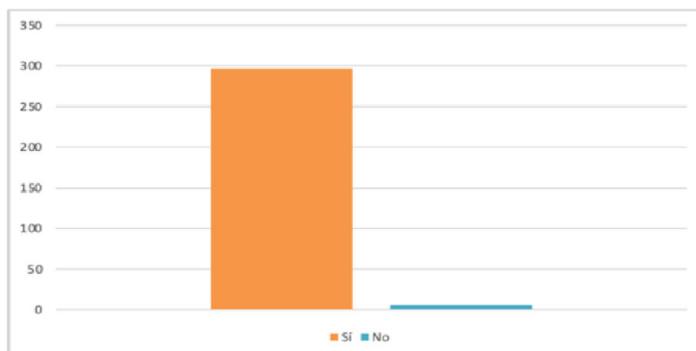


Fuente: elaboración propia

Así, de los cuatro grupos de Grado, realizaron la encuesta 55, 63, 69 y 77 estudiantes, respectivamente, mientras que del grupo de Máster, fueron 29. Las preguntas que se les plantearon, y las respuestas obtenidas, fueron las siguientes:

1. ¿Considera que este proyecto le ha ayudado a la hora de mejorar su capacidad de resolución de problemas jurídicos reales?

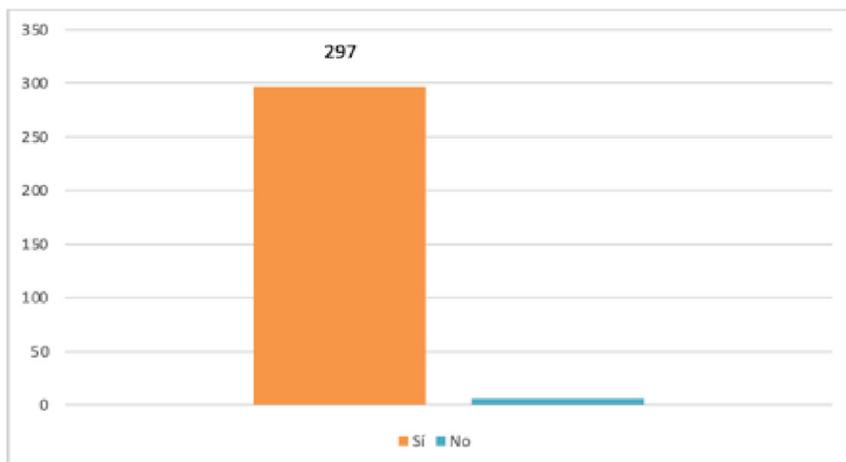
**GRÁFICO 4.** Pregunta 1



Fuente: elaboración propia

2. ¿Considera que este proyecto le ha ayudado a la hora de mejorar su aprendizaje de la asignatura?

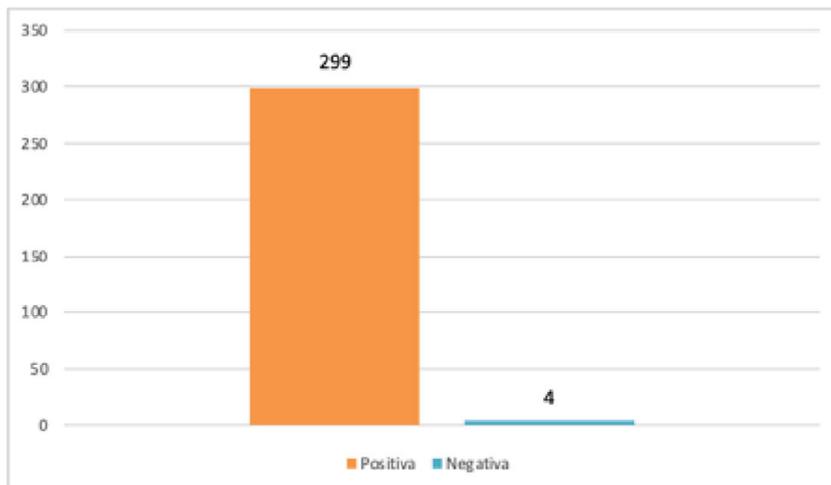
**GRÁFICO 5.** Pregunta 2



Fuente: elaboración propia

3. ¿La experiencia de incluir en el Aula las redes sociales le ha resultado positiva o negativa?

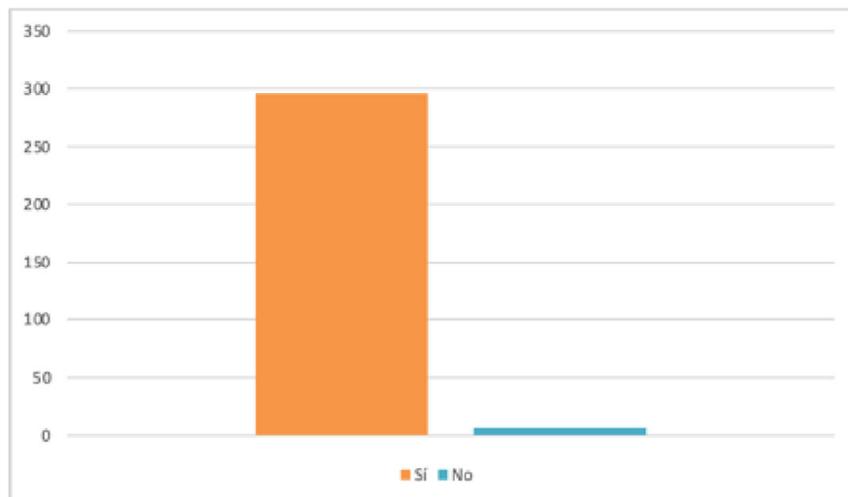
**GRÁFICO 6.** Pregunta 3



Fuente: elaboración propia

4. ¿Le gustaría que esta metodología se empleara también en otras asignaturas?

**GRÁFICO 7.** *Pregunta 4*



Fuente: elaboración propia

5. Del 1 al 10, ¿con qué puntuación valorarías la experiencia?

**GRÁFICO 8.** *Pregunta 5*



Fuente: elaboración propia

## 5. CONTINUIDAD Y EXPANSIÓN

Se trata de un proyecto transferible a otras Universidades. Durante el curso 2020/2021 se ha desarrollado de manera paralela por dos Universidades: la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Murcia y ha tenido carácter Internacional, pues han participado estudiantes de diferentes nacionalidades. Pero además, de cara a próximas ediciones, este proyecto podría desarrollarse de forma conjunta con otras Facultades de Derecho tanto nacionales como internacionales, cuyos profesores de Derecho Internacional Privado ya se han interesado por el proyecto y las actividades que se desarrollan dentro de él.

Atendiendo a los beneficios que se ha observado que proporciona este proyecto en la mejora de la enseñanza/aprendizaje del Derecho Internacional Privado, resulta muy aconsejable intentar una mayor apertura y expansión en el contexto de la docencia internacional privatista, tal y como ha señalado el grupo de expertos del Ministerio de justicia en materia de cooperación judicial internacional, al que pertenece la IP del grupo de trabajo.

Por otra parte, el formato de las actividades planteadas es perfectamente aplicable en otras áreas de conocimiento y, en concreto, las características de las redes sociales y la metodología de aula invertida los hace transpolables y fácilmente adaptables a cualquier disciplina y área del conocimiento. Si bien, hay determinadas peculiaridades que se ajustan a las características propias del Derecho Internacional Privado (rama muy actual, todavía en parte desconocida, con importantes novedades legislativas recientes, etc.).

El reducido coste material que supone la puesta en marcha del proyecto, por sus propias características, garantiza su sostenibilidad y eficiencia. Junto a ello, el hecho de que se cuente con el apoyo de las convocatorias que en materia de innovación abren cada curso las Universidades en las que se implementa, los convierten en un proyecto sostenible.

Por último, el perfil del proyecto hace que su fase final alcance una gran difusión al ser los protagonistas los mismos estudiantes. A ello hay que añadir que se elaboró una crónica para su publicación en diferentes

medios, y se cuenta con notas de prensa y difusión ad intra y ad extra de la Universidad.

## 6. CONCLUSIONES

En conclusión, se han cumplido los principales objetivos perseguidos con este proyecto que, como se ha indicado con anterioridad, eran potenciar la capacidad de los estudiantes para detectar y resolver problemas reales a los que se van a enfrentar cuando se incorporen al mercado laboral; y favorecer su aprendizaje profundo. En este sentido, las técnicas empleadas se han tornado especialmente útiles y eficaces para la mejora de la enseñanza/aprendizaje del Derecho Internacional Privado.

Al tratarse de un proyecto que se ha llevado a cabo en cuatro grupos del Grado en Derecho, siendo todos ellos de último año de carrera, y en el Máster de acceso a la abogacía, la participación de los alumnos ha sido muy elevada, proporcionando un gran impacto del proyecto que, en consecuencia, ha recibido una alta difusión. Asimismo, el hecho de que se haya desarrollado de manera conjunta en la Universidad de Zaragoza y en la Universidad de Murcia, favorece que el impacto sea todavía superior. Se ha contado además con estudiantes Erasmus que han desarrollado las actividades desde su país de origen, alcanzando el proyecto dimensión internacional.

Todo ello aconseja profundizar en su empleo en las ediciones posteriores de este proyecto, si bien, perfeccionándolo a la luz de los supuestos concretos y de las diferentes incidencias que se puedan ir presentando, a la vez que se estudia la incorporación de novedades que hagan todavía más eficiente la interacción y el impacto de las mejoras aquí presentadas.

## 7. REFERENCIAS

- Diago Diago, M. P. (2011). La innovación docente en el marco del desarrollo tecnológico. El Derecho Internacional Privado como referente. En AAVV Experiencias de innovación e investigación educativa en el nuevo contexto universitario, 827-848. Zaragoza, España: Ed. Prensas Universitarias de Zaragoza
- Diago Diago, M. P. (2012). Planificación de competencias cooperativas para el estudio del Derecho Internacional Privado. En Ayllón, J. M. (coord.) II Congreso de Innovación docente en Ciencias Jurídicas, 21 y ss. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Esteve Segarra, M. A. (2016) Flipped teaching o la clase invertida en la enseñanza del Derecho. En Actualidad jurídica iberoamericana, 4 (2), 75-95.
- Millennium DIPr. Página principal de Millennium DIPr. Consultado el 26 de agosto de 2021. <http://www.millenniumdipr.com/actualidad-opinion>
- Ortiz Vidal, M. D. (2017) Internet y redes sociales: una proyección renovada de la enseñanza universitaria. En López-García, C., & Manso, J. (Eds.), Transforming education for a changing world, 31-40. Eindhoven, NL: Adaya Press.

## EL MOOT MADRID COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

---

M<sup>a</sup> DEL PILAR PERALES VISCASILLAS  
*Universidad Carlos III de Madrid*

TATIANA ARROYO VENDRELL  
*Universidad Carlos III de Madrid*

JUAN PABLO RODRÍGUEZ DELGADO  
*Universidad Carlos III de Madrid*

MÓNICA LASTIRI SANTIAGO  
*Universidad Carlos III de Madrid*

### 1. INTRODUCCIÓN AL “UNIVERSO MOOT”: ORIGEN Y SIGNIFICADO EN LA ACTUALIDAD

El término anglosajón “moot” se puede asociar ya desde el medievo con todo aquello que es objeto de debate y de discusión. Por entonces, se relaciona con las asambleas de nobles que se reunían para debatir sobre aquellos asuntos de relevancia para la comunidad.

Siglos después, el término “moot”, o como pasó también a denominarse “moot court”, se acuña para referirse a un ejercicio inicialmente implementado en las facultades de Derecho de los países angloparlantes. El punto de partida consiste en plantear a los estudiantes un problema jurídico y dos posturas contrarias (actora o demandante y defendida o demandada). Tras el estudio de la materia objeto de “discusión”, los estudiantes deben ser capaces de defender ambas posturas de manera persuasiva ante jueces o árbitros versados en la materia. Se mantiene así el espíritu del término: el debate o discusión de un asunto.

Esta clase de ejercicios se extendió rápidamente dadas las ventajas formativas y de aprendizaje que ofrecía. Adicionalmente, la internalización también llegó a este ámbito, hasta el punto que pronto cobró especial

relevancia, no tratar problemas jurídicos de estricto ámbito del Derecho nacional, sino por el contrario, se abogó por dejar de lado esa concepción tradicional y nacional para cruzar las fronteras y desarrollar “moots” a escala mundial.

En relación con los Moots mercantiles, el más conocido y el primero en el tiempo (1993) fue el *Willem C Vis International Commercial Arbitration Moot* (o *Vis Moot*)<sup>104</sup>. Esta iniciativa contó con el apoyo de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional (CNUDMI) con el objetivo de promover la aplicación de uno de los instrumentos internacionales que mayor trascendencia internacional ha cobrado en el campo del Derecho Mercantil, como es la Convención de Viena, de 11 de abril de 1980, sobre los Contratos de Compraventa Internacional de Mercaderías (en adelante, CISG, conforme a su acrónimo en inglés más extendido). De este modo, se promocionaba la formación de los futuros juristas en el marco de uno de los contratos de mayor trascendencia comercial (el contrato de compraventa). Al estudio de la materia de derecho sustantivo, que representa el CISG, se une como segunda parte principal de estudio, el arbitraje, campo este, en el que esta misma comisión, la CNUDMI, de nuevo ha dado luz a los instrumentos internacionales más relevantes.

El Vis Moot se celebra en Viena y en su última edición (2021), celebrado virtualmente, participaron un total de 387 equipos de universidades de todo el mundo. Tal ha sido su éxito en las últimas décadas, que en el año 2003 se inauguró el Vis Moot (East), que si bien se basa en el mismo caso, tiene una organización independiente y se celebra en Hong Kong.

Por su parte el Moot Madrid<sup>105</sup>, es la Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil Internacional, que abrió sus puertas en el año 2009, por iniciativa directa de la CNUDMI, junto con la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M). Sus componentes son todos profesores de Derecho Mercantil en la UC3M: su Directora (la Prof. Pilar

---

<sup>104</sup> <https://www.vismoot.org/> Todas las páginas web de este trabajo tienen como última visita el 11.06.2021.

<sup>105</sup> Vid. [www.mootmadrid.es](http://www.mootmadrid.es)

Perales Viscasillas)<sup>106</sup>, Subdirectores (el Prof. David Ramos Muñoz<sup>107</sup> y la Prof. Tatiana Arroyo Vendrell) y los Coordinadores (Prof. Juan Pablo Rodríguez Delgado y Mónica Lastiri), junto con Virtudes Fresnadillo, imprescindible en su labor como Secretaria del Moot Madrid<sup>108</sup>.

La mayoría del equipo organizador del Moot Madrid cuenta con experiencia como entrenadores de equipos de la UC3M en otras competiciones internacionales, singularmente en el Vis Moot, en el que la Universidad lleva participando ininterrumpidamente desde hace ya 25 años, y en la que fue ganador absoluto frente a 203 equipos de todo el mundo en el año 2008<sup>109</sup>. A la contra, ninguno de los miembros de la organización del Moot Madrid tiene, ni puede tener, responsabilidades en el entrenamiento del equipo de la UC3M que participa en el Moot Madrid.

El objetivo del Moot Madrid alcanza una doble dimensión. En primer lugar, a diferencia del Vis Moot, en el que el inglés es el idioma de la competición, el Moot Madrid se desarrolla en español, para ofrecer los métodos y herramientas de aprendizaje y de formación propios de los “moots” en este idioma a cualquier universidad del mundo y salir así del idioma más comúnmente empleado en los “moots”, el inglés. En

---

<sup>106</sup> Es Presidente de Honor, el Prof. Rafael Illescas Ortiz.

<sup>107</sup> Este trabajo no sería posible sin la generosidad del profesor David Ramos que ha declinado participar por las limitaciones en el número máximo de firmantes. Evidentemente el Moot Madrid no podría existir sin él y por lo tanto esta publicación es tributaria de su constante esfuerzo a lo largo de la historia de la competición.

<sup>108</sup> Para el Moot Madrid es vital el apoyo institucional, la CNUDMI y, sobre todo, la propia Universidad Carlos III de Madrid por medio de sus sucesivos Rectores y Decanos de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. A ellos se unen nuestra propia red de alumnos de la UC3M participantes en Moots Internacionales agrupados bajo la ACMEY y que se encargan del diseño de los eventos sociales para los equipos durante la Competición, además de ser una ayuda inestimable en la propia organización de las audiencias.

Parte importantísima de la competición son también sus patrocinadores: El Club Español del Arbitraje (CEA), la Corte de Arbitraje de Madrid de la Cámara de Comercio, Industria y Servicios de Madrid y actualmente el Centro Internacional de Arbitraje de Madrid (CIAM). El Reglamento de estas relevantes instituciones arbitrales han servido como herramienta procesal con las que hemos “armado” y “confeccionado” los casos del Moot Madrid edición tras edición, al tiempo que han permitido aterrizar la imaginación desbordante de algunos de nuestros casos en la mejor praxis. Igualmente, la celebración de la Gran Final del Moot en la sede de la Cámara, también nuestra casa, ha servido para darle distinción.

<sup>109</sup> La Lista de competiciones y equipos UC3M puede verse en: <https://www.cisgspanish.com/#> (apartado Moot).

segundo lugar, si bien, se sirve de la simulación de un arbitraje internacional, va más allá, en la parte relativa al derecho sustantivo, y no se ciñe exclusivamente al contrato de compraventa o a la aplicación del citado CISG, sino que el caso de cada año puede versar sobre cualquier cuestión jurídica, relacionada o no con la compraventa, y cualesquiera instrumentos jurídicos internacionales del Derecho Mercantil internacional.

Junto al Vis Moot y el Moot Madrid, y principalmente en el presente siglo, han ido naciendo otros “moots”, varios de ellos en el marco del Derecho Mercantil Internacional, pero en áreas especializadas, como el Derecho marítimo: el *International Maritime Law Arbitration Moot*<sup>110</sup> (desde 1999).

Hoy en día, en los “moots” internacionales más relevantes están presentes equipos de universidades de cualquier parte del mundo, con una duración de media aproximada de 6 meses, y una estructura similar de escritos y fase oral. Tanto se ha extendido esta práctica que han nacido otros términos como “mooting” para referirse a la acción de participar en un “moot” y a sus participantes se les conocen como “mooters” o “mooties”, y sus antiguos participantes “exmooties”.

Igualmente se ha de destacar que este tipo de actividades han pasado de ser actividades extracurriculares a formar parte del *currículum* académico tanto en grado como en postgrado, lo que implica reconocer el esfuerzo que realizan los alumnos al participar en estas competiciones. Así sucede en el caso de la UC3M donde la participación en un Moot durante el grado (no cualquier competición, sino únicamente las que cumplan con determinadas señas de calidad) se ampara bajo una asignatura “Competiciones Internacionales” (antes llamada “Usos y Prácticas Mercantiles Internacionales”)<sup>111</sup> y en el caso del postgrado forma parte los Trabajos de Fin de Máster de algunos programas como el Máster en Abogacía Internacional<sup>112</sup>.

---

<sup>110</sup> <https://bit.ly/3gO7JPf>

<sup>111</sup> <https://bit.ly/2TSKz26>

<sup>112</sup> <https://bit.ly/2SfeOjp>

## 2. EL MOOT MADRID COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

### 2.1. INTRODUCCIÓN AL “UNIVERSO MOOT”: ORIGEN Y SIGNIFICADO EN LA ACTUALIDAD

En general, los “moots” más relevantes tienen una estructura semejante, que sigue a grandes rasgos el Moot Madrid, aunque como veremos innova a partir del canon tradicional, proporcionando a los estudiantes novedosas herramientas que serán útiles en su futuro desarrollo profesional como juristas globales.

El punto de partida tiene lugar con la publicación del caso. El caso representa el relato de hechos y la plasmación de los problemas jurídicos que deberán ser objeto de estudio durante toda la competición. Adicionalmente, el caso presenta no sólo una única cuestión o problema jurídico, sino múltiples, tanto por la parte sustantiva, como por la parte de arbitraje. Con la publicación del caso, equipos de Facultades y Escuelas de Derecho de todo el mundo, tanto de grado como de postgrado, acompañados de los entrenadores, generalmente Profesores universitarios, comienzan con el estudio de la materia y de los problemas jurídicos planteados para llevar a cabo la primera fase de la competición.

En la primera fase, o fase escrita, los equipos deben elaborar, de forma anónima, primero el escrito de demanda y una vez entregado, deben acto seguido, elaborar el escrito de contestación a la demanda, debiendo para ello, tomar el escrito de demanda presentado a su vez por otro equipo.

Tras ello da inicio la segunda fase, o fase oral, durante la cual, cada equipo se enfrenta en diferentes rondas contra diferentes equipos<sup>113</sup>, debiendo alternar las posiciones de demandante y demandado. Se enfrentan simulando un arbitraje y ante un tribunal arbitral, compuesto por tres árbitros, que plantean libremente preguntas sobre el caso y que valora la intervención de los equipos. Primero, se desarrollan las rondas

---

<sup>113</sup> Al hilo del Moot Madrid se organizan premoots por otras Universidades en diversos lugares del mundo, i.a: Paraguay, Guatemala, y Madrid.

generales, en las que los equipos intervienen en 4 audiencias, alternando posiciones (demandante y demandado). De las resultas de la valoración emitida por los árbitros, se decide qué equipos pasan a las rondas eliminatorias y así sucesivamente, hasta la final, en la que compiten los dos últimos equipos.

El Moot Madrid y aquí reside la diferencia en su estructura respecto de otras competiciones prevé una tercera fase, la redacción del Laudo del caso.

Cada una de las fases son objeto de evaluación por expertos en la materia. De este modo, interactúan los abogados con experiencia práctica y los estudiantes. Todo ello se ve reconocido mediante las diversas categorías de premios<sup>114</sup>.

## 2.2. HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE Y DE FORMACIÓN DEL MOOT MADRID

Resulta difícil resumir las herramientas de aprendizaje y de formación que ofrece el Moot Madrid. Para ello, debemos emprender este camino a través de las claves o elementos cruciales, ya que sólo a través de ellas se pueden identificar los métodos de aprendizaje y de formación que ofrece a los estudiantes de Derecho. Antes de ello es conveniente aclarar que todas las habilidades y herramientas formativas y de aprendizaje que se adquieren resultarán útiles en el futuro profesional de los estudiantes, independientemente de si se dedican o no al mundo del arbitraje internacional.

La primera clave del éxito del Moot Madrid como herramienta para el aprendizaje y la formación de estudiantes reside en la existencia de un caso, que debe ser lo suficientemente complejo, planteando cuestiones jurídicas y fácticas de calibre, cercano a la realidad, así como permitir la dualidad de posiciones que se dan en el arbitraje. En la medida que es un caso lo más cercano a la realidad, los equipos deben primero ejercitar la habilidad de identificar las cuestiones jurídicas que deben resolver. Con frecuencia, los estudiantes están acostumbrados a estudiar las

---

<sup>114</sup> La lista de premios puede verse en: <https://bit.ly/35Es7x5>

materias según las instituciones jurídicas y que las prácticas vayan acompañadas de las preguntas, que deben resolver los estudiantes. Sin embargo, en el Moot Madrid no sucede así, se plantea un relato de hechos y los estudiantes deben descifrar las preguntas que deberán formularse para iniciar el estudio.

De esta forma, los estudiantes se aproximan mediante el estudio, la investigación y la reflexión a problemas jurídicos complejos y próximos a la realidad como si fueran los abogados reales de las ficticias partes del caso, debiendo proceder a la redacción de escritos jurídicos con la finalidad de convencer de su posición a los árbitros, lo que conlleva un exigente ejercicio de precisión jurídica, de carga dogmática, fáctica, doctrinal y jurisprudencial semejante a los escritos que se presentan en un arbitraje real, y que pone a prueba todo ese conjunto de habilidades que son esenciales en un buen jurista<sup>115</sup>. Los equipos para encontrar los argumentos deben aprender obviamente a llevar a cabo una precisa y profunda tarea de investigación, pero además durante su estudio, deben desarrollar una capacidad crítica sobre todas las cuestiones para poder encontrar los argumentos bien fundados y, en definitiva, sólidos que plasmarán en los escritos.

Todo ese aprendizaje reflexivo y crítico que viene estrechamente ligado por el hecho de enfrentarse a un caso equilibrado y en el que tienen que defender ambas posturas, les obliga al análisis del derecho comparado, al manejo de doctrina y jurisprudencia en otros idiomas, generalmente el idioma inglés, pero también otros, y en definitiva les abre la mente para pensar como verdaderos juristas globales.

Como todo futuro abogado que se precie, su labor no se queda en la investigación jurídica, en su conocimiento y en su capacidad reflexiva y crítica ante los problemas jurídicos a los que se enfrenta, sino que, un abogado en ejercicio, debe contar con las destrezas o habilidades escritas

---

<sup>115</sup> Aproximadamente cada escrito es evaluado, al menos, por cuatro árbitros diferentes. En una segunda fase, se nombra una Comisión de Calidad por cada escrito compuesta cada una por tres profesionales de excelencia, los cuales reciben los escritos que han alcanzado la puntuación más alta en la primera etapa y de nuevo de forma anónima evalúan los argumentos vertidos por los equipos en sus escritos, sus dotes escritas y su manejo de las fuentes, para determinar los galardones a los premios de los escritos.

y verbales. Es aquí, donde encontramos la segunda clave del Moot Madrid que va mucho más allá de las pruebas o exámenes que se realizan durante el grado.

Para la preparación de la fase oral, de las audiencias, entran necesariamente en juego la necesidad de aprender diversas herramientas: de un lado, las técnicas de comunicación, que implica desde lo más básico como aprender técnicas de vocalización, a modular la voz, la entonación, a manejar las pausas, a controlar la dirección de la mirada en cada ocasión (a los árbitros o a la otra parte cuando proceda), a controlar el lenguaje corporal y que este vaya acompasado con la voz, su entonación y el mensaje que se transmite; de otro lado, deberán aprender las técnicas de argumentación, en la que la capacidad de concisión a la hora de argumentar y la agilidad para responder elocuentemente a los árbitros o a los argumentos expresados por la otra parte son vitales.

Velocidad, viveza, dominio del caso y capacidad de persuasión son claves para enfrentarse a esta etapa de la competición, y nuevamente son herramientas básicas para su futuro profesional.

Clave también del aprendizaje y de la extraordinaria experiencia formativa que ofrece el Moot Madrid, es que tanto en la fase escrita como en la oral participan, profesionales expertos de muchas partes del mundo, que dejan de lado sus obligaciones para formar parte del Moot Madrid, ofreciendo sus conocimientos, mediante los comentarios que trasladan a los equipos ya sea en relación a los escritos o, más visiblemente, durante las audiencias de las rondas generales, ya que al finalizar cada enfrentamiento los árbitros ofrecen consejos y recomendaciones para mejorar<sup>116</sup>.

---

<sup>116</sup> Esta confluencia de estudiantes en formación y profesionales se extiende más allá de las audiencias, de las aulas y de las salas de los despachos, a los eventos sociales, que también tienen cabida a lo largo del Moot Madrid, tanto los desayunos o cócteles que brindan los despachos colaboradores tras las audiencias o los eventos que organiza la ACMEY (ya antes mencionada) para recibir y atender en Madrid a los estudiantes de todas las Universidades participantes o el foro de arbitraje que anualmente organiza el CEA-40 para los equipos o la excursión que tradicionalmente se organiza para los árbitros y entrenadores, y que ha permitido mostrar lo mejor de Madrid y sus alrededores, desde Toledo a Segovia, pasando por Aranjuez, El Escorial, Ávila o Chichón y lógicamente Madrid capital. Todos estos eventos ayudan también a conformar esta comunidad.

La tercera clave se asienta en el hecho de que toda la competición está construida bajo la base del trabajo en equipo; un grupo de estudiantes que durante consecutivos meses medirán sus fuerzas y harán frente a las diferentes etapas de la competición como equipo en todo momento. La presión intensa durante esos meses les llevará gradualmente a un proceso de madurez personal e intelectual en el que tendrán que ser capaces de resolver sus miedos y sus conflictos, internos y externos; algo que en el futuro les será de mucha utilidad. Todo este proceso se realiza bajo la supervisión de uno o varios entrenadores, también llamado “coach” en el argot de la competición, que actúa de maestro, guía académico, pero que también hace en ocasiones la función de psicólogo, de padre o madre....

A tenor de todo lo anterior, no resultará extraño constatar que los “moots” y en particular, aquellos que siguen la estructura y las claves descritas del Moot Madrid, sean competiciones altamente apreciadas<sup>117</sup> como instrumento para la formación de futuros abogados<sup>118</sup>.

### 3. EL MOOT MADRID, DE LOS BASTIDORES A LA ESCENA: LAS HERRAMIENTAS INVESTIGADORAS Y FORMATIVAS

#### 3.1. LA REDACCIÓN DEL CASO: LA INVESTIGACIÓN APLICADA

Dado que el objetivo siempre fue el de liderar un proyecto internacional que comunicase la mejor tradición del debate jurídico con el español y la cultura hispanoparlante, y lograr que los estudiantes recibiesen una formación integral, la competición debía respetar el canon anglosajón en su carácter práctico, con la simulación de un arbitraje real, la racionalidad y estructura analítica en el debate, por escrito y oralmente, y la simbiosis entre la universidad y la abogacía y la empresa. Pero era preciso unir la originalidad y experimentación latinas, en la que realidad y ficción se combinan, y el “es” es menos importante que el “y si fuera...”

---

<sup>117</sup> Vid. Lista bibliográfica al final del presente trabajo.

<sup>118</sup> De hecho, los despachos de abogados se implican directamente en la competición, bien sus abogados que hacen las veces de árbitros, bien los propios despachos que patrocinan y colaboran directamente ofreciendo sus sedes para la celebración de la fase oral. Vid. lista de despachos colaboradores en el Moot Madrid en [www.mootmadrid.es](http://www.mootmadrid.es).

porque sólo planteándose los sucesos que pudieron ocurrir es posible prepararse para los que ocurrirán en el futuro.

Esta filosofía intelectual encaja especialmente bien con la labor de redacción del caso y con el objetivo jurídico del Moot Madrid de potenciar el conocimiento y uso de los textos legales de Derecho Uniforme. La elaboración del caso de cada año es una tarea compleja y delicada que requiere un equipo de personas en el que nos vamos alternando sucesivamente el equipo organizador en equipos de 2 o 3 personas. A ellos se añaden del lado profesional con la participación de los abogados de las firmas colaboradoras, de los patrocinadores<sup>119</sup>, y de empresas o personas relacionadas con el mercado en cuestión que nos ayudan a aportar también la visión más real del caso y aterrizarlo en hipótesis factibles<sup>120</sup>.

Los casos del Moot se caracterizan por la complejidad fáctica y jurídica, la diversidad de fuentes, al pivotar en torno a múltiples textos jurídicos, y la variedad de tipos contractuales: compraventa internacional, principalmente, pero también construcción, transporte internacional, garantías internacionales, leasing, derecho societario, franquicia, derecho de la competencia, seguro y reaseguro. Pero, sobre todo, son nuestra declaración más explícita de que, más que replicar la realidad, queremos mejorarla, y, para eso, es preciso imaginarla antes. Y con este propósito realizamos cada año la redacción del problema, con historias que comienzan simples, y que, de repente, toman vida, sin que podamos hacer nada al respecto. Un estudiante que pase a través de la experiencia de nuestros casos no encontrará la práctica profesional muy distinta, pero sí, quizás, ligeramente anodina.

---

<sup>119</sup> El listado de los patrocinadores y colaboradores del Moot Madrid está disponible en <http://www.mootmadrid.es/2021/seccion/patrocinadores/>

<sup>120</sup> En la II edición los ingenieros: Ángel Plaza Morán, Pablo Troya Georget y Luis Miguel Nunes; la III edición con Clara Pérez de Vilma Oil S.L.; la IV edición Fernando Herrero Sanmartín y Sergio Sánchez Muñoz; la V y VI edición Rocío Campos Martínez, Fernando Cuñado García-Bernalt y María Victoria Fernández Elices de KPMG Asesores, S.L.; la IX edición Carlos Pascual Pons, Daniel Vargas y Jaime Pingarrón de KPMG Asesores, S.L.; la X edición la XI edición M<sup>a</sup> Lourdes Cacho López de la Calzada y Cristina Cortes Lerín de Naturgy (antes Gas Natural Fenosa), la XII edición Departamento Jurídico de Técnicas Reunidas y la XIII edición Miguel Muñoz y Juan Sanz y Laura González de Mapfre Global Risks.

Para ello todos los años hemos de proceder a identificar los problemas jurídicos del caso, investigar profundamente sobre ellos y redactar el problema de fondo tanto en lo relativo a la parte sustantiva como arbitral. El caso del Moot Madrid es en sí mismo un complejo trabajo de investigación, que nos obliga a estar atentos a los problemas más actuales de la práctica mercantil y del arbitraje internacional. Desde esta perspectiva de cercanía del caso con la realidad, doctrina y jurisprudencia, así como el componente de estudio del mercado, incluso de datos y tecnicismos no jurídicos forman parte del mismo. De otro lado, como la realidad es compleja, también los casos plantean problemas jurídicos complejos y múltiples. Por último y sin ánimo de ser exhaustivos, los problemas jurídicos, que obviamente se seleccionan previamente, deben estar plasmados de modo tal, que quepa de manera equilibrada la defensa de las dos partes de la controversia. Esta es una de las tareas más difíciles en la redacción de los casos.

Los casos son una declaración de intenciones en un segundo sentido, en la medida en que el Moot no es casualmente, sino orgullosamente, castellanoparlante. Por eso, y como sello distintivo del Moot Madrid, desde su I edición la mayoría de los personajes de los casos del Moot Madrid están tomados de obras maestras de la literatura en lengua española: Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Leopoldo Alas “Clarín”, el Inca Garcilaso, Pedro Calderón de la Barca, Lope de Vega, Julio Cortázar, Francisco de Quevedo, Gabriela Mistral, Camilo José Cela, Isabel Allende u Octavio Paz. A la sombra de estos gigantes ¿se nos puede acusar de poner demasiada imaginación en los problemas?.

Sin embargo, la referencia invariable en nuestros casos sigue siendo el nombre del lugar o sede del arbitraje, Matrice, que evoca el origen del nombre latino de la capital de España.

### 3.2. LA INNOVACIÓN: LAS TÉCNICAS FORMATIVAS

En el Moot Madrid desde siempre hemos sido conscientes de la necesidad de anclar la imaginación en la realidad de las disputas transnacionales. Para ello, solos o con el apoyo de nuestros colaboradores o patrocinadores, hemos podido realizar experimentos innovadores en la

formación de los alumnos participantes en el Moot Madrid, como la inclusión de “ficticios” informes periciales económicos o informáticos en el caso, y el examen o interrogatorio de los peritos durante las rondas finales de la competición.

Esta es otra de las señas de identidad del Moot Madrid que le diferencia netamente de otras competiciones internacionales. Junto a las iniciativas recién mencionadas podemos añadir, como sucede en varias ediciones la inclusión de “sorpresas” que obligan a los participantes a reaccionar ante desarrollos inesperados: desde las sucesivas órdenes procesales que el tribunal arbitral puede emitir durante la competición, pasando por los testigos de última hora, que de forma sorpresiva deponen por videoconferencia o en persona, hasta la necesidad de manejar el impacto mediático de una disputa que puede irse rápidamente de las manos. A continuación, una breve descripción de las innovaciones del Moot Madrid que han supuesto retos imaginativos y organizativos de primer orden, pero que han impactado muy positivamente en las habilidades formativas y de aprendizaje de los equipos participantes.

### 3.2.1. El interrogatorio de peritos

Durante algunos años tuvimos la fortuna de contar con el apoyo de KPMG para la redacción de algunas de las partes técnicas de los casos que incluyeron no solo los informes periciales, sino también los interrogatorios y contrainterrogatorios de los peritos o expertos. Huelga decir que todos los temas en discusión eran totalmente ficticios, pero el experto era real. Así, durante la VI edición (2014) a través de la Orden Procesal nº4 los equipos de la final tuvieron la oportunidad de interrogar al perito de KPMG, Doña María Victoria Fernández Elices (KPMG Forensic)<sup>121</sup>.

Además, durante la VIII edición (2016), el turno fue para dos expertos en informática, de nuevo reales de KPMG Forensic, por supuesto sobre cuestiones y hechos completamente inventados. Aquí los equipos

---

<sup>121</sup> Vid. Orden Procesal nº4 interrogatorio del perito de KPMG durante la final, y el video del interrogatorio: <https://bit.ly/35E9ZDq> y <https://bit.ly/3vMaupq>

tuvieron la oportunidad de interrogar y contrainterrogar a los expertos durante las semifinales y la final de la competencia.

Las instrucciones dadas a los equipos para ambos interrogatorios en una Orden Procesal fueron las siguientes. En primer lugar, no se cuestionaba la independencia e imparcialidad de los peritos, por lo que el Tribunal Arbitral instruyó a las partes a limitar el objeto del interrogatorio para aclarar el contenido del informe y cualquier otro asunto en el que el informe afectara a los argumentos utilizados en el procedimiento.

El interrogatorio de los expertos tuvo lugar antes de las presentaciones orales de los dos equipos. El tiempo total asignado fue de aproximadamente 20/22 minutos, recomendando a las partes concisión. Los turnos se dividieron de la siguiente manera: primero, el interrogatorio del perito por el demandante y después por el demandado, cada uno por un máximo de 8 minutos. Posteriormente, se realizó un contrainterrogatorio durante un máximo de 3 minutos para cada una de las partes. El Tribunal Arbitral también ordenó a las partes que utilizaran diferentes oradores para cada una de las secuencias del interrogatorio.

Finalmente, las partes dispusieron de 5 minutos cada una para incorporar los elementos considerados relevantes del interrogatorio y contrainterrogatorio a las presentaciones orales.

La habilidad de las partes en el interrogatorio de los peritos fue objeto de valoración por una comisión ad hoc designada a tal efecto, diferente al tribunal que juzgó la final.

### 3.2.2. Prueba de último minuto: un testigo de hecho a través de videoconferencia

Este fue el caso de la VII edición del Moot Madrid (2015) que estuvo relacionado con un contrato de franquicia. En primer lugar, emitimos la Orden Procesal nº7, el 14 de abril de 2015, 10 días antes del inicio de la fase oral, por la que los equipos de cuartos y semifinales debían argumentar a favor y en contra de la admisión de una nueva prueba: la petición de una medida de emergencia de la prueba de uno de los

testigos, el señor Renato Lozano, director de operaciones de una de las partes<sup>122</sup>.

La urgencia de la petición se debió a que al señor Lozano se le diagnosticó una enfermedad terminal que impedía su desplazamiento a la sede del arbitraje y, al mismo tiempo, desaconsejaba que se pudiera posponer la prueba. Por otra parte, y de acuerdo con el alegato del peticionario, de este testimonio solo pudo tener conocimiento muy recientemente debido a la enfermedad repentina y terminal del señor Lozano.

A continuación, emitimos la Orden Procesal nº8 que se anunció inmediatamente después de anunciar los equipos para la final, el 24 de abril de 2015, y por la cual el Tribunal Arbitral admitió la prueba del señor Lozano, y el video se proyectó al inicio de la final.

El orden de la audiencia en la final se organizó con la siguiente secuencia. En primer lugar, las partes tuvieron entre 5 y 10 minutos para preparar sus alegatos en relación con el testimonio e incorporar el contenido a sus alegatos. En segundo lugar, las partes tuvieron 5 minutos cada una para prepararse para la audiencia. En tercer lugar, la audiencia comenzó con los alegatos de las partes. El desempeño de los equipos participantes solo en lo que se refiere al testimonio fue evaluado de manera independiente por una comisión ad hoc, y mereció lo que denominamos: la Mención "in extremis" a la mejor reacción en las circunstancias más adversas (Incorporación de la declaración de un testigo a los argumentos orales).

### 3.2.3. Alegaciones de última hora, intervenciones de terceros, comparecencia de un testigo de hecho y contrainterrogatorio

Como sin duda puede suceder en un arbitraje real, los organizadores del Moot Madrid someten a los participantes, en ocasiones, a un ritmo vertiginoso en el que tienen que lucir sus mejores dotes de iniciativa, persuasión, creatividad, y sobre todo de mucha agilidad mental. Hay dos ejemplos diferentes.

---

<sup>122</sup> El papel del Sr. Lozano fue interpretado por un actor real, Guillermo Muñoz Serrano: familiar de uno de los organizadores del Moot Madrid.

Uno relacionado con intervenciones de terceros y la comparecencia de último minuto de un testigo tal y como fue testado durante la X edición del Moot Madrid<sup>123</sup> donde se dictaron sucesivas órdenes procesales dirigidas a la intervención de terceros en el procedimiento<sup>124</sup>. La secuencia fue la siguiente:

En primer lugar, se presentaron dos solicitudes de intervención en el procedimiento por parte de los Estados involucrados en el caso, Cervantia y Andina. Tras anunciar el cuartofinalista, se emitió la Orden Procesal nº3 por parte del Tribunal Arbitral, donde se:

- Invitó a las partes a manifestar, en un trámite previo, si era necesario, o conveniente, dar audiencia específica a los gobiernos de Cervantia, y Andina, para que, a través de su representación legal, confirmasen y desarrollaran las razones por las cuales ambos solicitaban la intervención. Cada parte tuvo 5 minutos para discutir su posición.
- Posteriormente, se dictó la Orden Procesal nº4 tras anunciar a los semifinalistas. El Tribunal Arbitral consideró como cuestión preliminar y:
- Ordenó la comparecencia de la representación legal del Estado de Cervantia, y del Estado de Andina, para que indicaran lo que estimaran oportuno en relación a la justificación de su participación en el proceso.
- Invitó a las partes, una vez escuchados los alegatos del Estado de Cervantia y del Estado de Andina, a decidir si los Estados debían o no participar en el proceso.

---

<sup>123</sup> Con ocasión del décimo aniversario, preparamos dos tomos recopilatorios de todos los casos y de los escritos ganadores de demanda y de contestación a la demanda, que fueron entregados como obsequio a todos los participantes durante la ceremonia final de la X edición del Moot Madrid (2018) y que está disponible también electrónicamente en: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/26732>. Para el décimo aniversario también tuvimos el honor y el placer de que el Prof. Eric E. Bergsten, fundador y Director del Vis Moot, estuviera en Madrid y entregara el premio que ostenta su nombre: Premio al mejor orador (Premio Eric E. Bergsten).

<sup>124</sup> Los detalles pueden verse en: <https://bit.ly/3zSYCFN>

Para ello contamos con dos exmooties que tomaron el rol de los representantes de los Estados y comparecieron durante la audiencia preliminar en la semifinal<sup>125</sup>.

Finalmente, no faltó una sorpresa de última hora, cuando se dieron a conocer los finalistas, al emitir la Orden Procesal n°5 mediante la cual el Tribunal Arbitral:

- Ordenó la comparecencia del señor Sancho Panza, testigo de hecho<sup>126</sup>, para ser interrogado por las partes.

El interrogatorio debía tener lugar al comienzo de la audiencia. Cada parte dispuso de 7 minutos para interrogar al testigo, que se organizaba de la siguiente manera: 5 minutos para el interrogatorio y 2 minutos para el conainterrogatorio. A esto le siguieron 5 minutos para que cada uno de los equipos ajustara sus argumentos según correspondiera, a la luz del interrogatorio realizado. A continuación, las partes procedieron a la presentación de sus argumentos.

La segunda iniciativa se relaciona con la XI edición<sup>127</sup>, en la que durante las audiencias orales una de las partes presentó por primera vez una solicitud a la autoridad nominadora de recusación del Presidente y del Secretario del Tribunal Arbitral. Posteriormente, el Tribunal Arbitral dictó la Orden Procesal n°4, que estableció que el demandante y el demandado debían presentar argumentos en la Final del Concurso sobre la competencia en relación con la solicitud de recusación, así como alegaciones de fondo, y en relación con la solicitud de declarar la nulidad de determinados puntos evidenciada en un escrito que apareció por primera vez en el proceso, así como alegatos de fondo sobre ello. Finalmente, la posición de las partes sobre el monto de los honorarios.

A las partes se les dio 12 minutos cada una para sus alegatos, comenzando por el imputado, terminando con 3 minutos cada una para

---

<sup>125</sup> Sara Aquilué y Alba María Alba Astillo.

<sup>126</sup> Un ex alumno de la Universidad Carlos III y actualmente responsable del Departamento Jurídico de una importante entidad financiera. Su verdadero nombre obviamente no es Sancho Panza, sino Alberto Mata Rodríguez.

<sup>127</sup> Los detalles están disponibles en: <https://bit.ly/2SS5Jxd>

atender lo indicado por su contraparte. Posteriormente se inició la audiencia de fondo del caso.

Esta parte de los alegatos fue evaluada por una comisión ad hoc independiente del Tribunal Arbitral Final, que decidió al ganador de la Mención de Honor "Virginia Allan": Profesionalismo e integridad.

#### 3.2.4. La redacción del laudo

Los procedimientos arbitrales comúnmente terminan con un laudo, redactado por el/los árbitro/s tiene como finalidad dirimir el conflicto surgido entre las partes. Piedra angular en consecuencia, de cualquier procedimiento arbitral debe estar debidamente motivado so pena de su posible anulación.

Aun siendo el laudo pieza fundamental en el arbitraje, los moots que simulan procedimientos arbitrales sólo alcanzan la fase inicial -redacción de escritos de demanda y de contestación- y la fase de las audiencias.

Sin embargo, en el Moot Madrid y como se anticipaba al comienzo de este trabajo, con el objetivo de ofrecer la formación más completa, también prevé la posibilidad de redactar el laudo del caso de cada edición.

De este modo, los participantes en esta tercera fase se ponen ahora en la posición de juzgadores del caso, debiendo demostrar los conocimientos adquiridos en cada una de las fases anteriores (la redacción de escritos y/o las audiencias) y resolviendo todas y cada una de las cuestiones planteadas durante el procedimiento. Con el añadido para la formación de los estudiantes, que ya no hacen las veces de demandantes o demandados, sino de árbitros que deberán actuar de forma imparcial e independiente en la redacción de la resolución arbitral.

Lo anterior implica: de un lado, una si cabe mayor complejidad que en la propia realidad, en la medida que el caso del Moot Madrid desde su origen está redactado de forma equilibrada para que igual de fácil como difícil sea defender a cualquiera de las partes confrontadas en el litigio (demandante y demanda); de otro lado, no sólo se debe estar a los escritos, sino además a lo sucedido en las audiencias (la audiencia de la Gran final de cada edición, es objeto de grabación y está disponible en la web

del Moot Madrid), incluidos adicionalmente, cuantos nuevos hechos hayan acontecido en la fase oral y en particular, las arriba enunciadas pruebas o alegaciones de última hora (ya sea el interrogatorio de peritos, la comparecencia o testimonio de testigos, la intervenciones de terceros...) que tienen lugar durante la fase oral de la competición.

### 3.2.5 Otras innovaciones en pro de la formación de futuros abogados versátiles

Es una realidad que los abogados del siglo XXI no son los abogados del siglo XIX ni siquiera del XX. De hecho, el papel actual desarrollado por los abogados va más allá de las características tradicionales de la profesión jurídica. Todos los días se enfrentan a nuevos desafíos, por lo que las nuevas habilidades son una demanda creciente. Para afrontar algunos de los nuevos retos de la abogacía, también experimentamos en el Moot Madrid con, hasta ahora, cuatro iniciativas diferentes.

- i) La primera se realizó durante la X edición del Moot Madrid y fue una Mención de Honor a la mejor campaña mediática evaluada por comisiones ad hoc. Los alumnos tuvieron la opción de participar de esta Mención de Honor y para ello se les solicitó redactar un comunicado de prensa, y elaborar un video corporativo, defendiendo la buena imagen y reputación de su cliente<sup>128</sup>.
- ii) La segunda iniciativa tuvo lugar con ocasión de la XI edición del Moot Madrid. También formó parte de una Mención de Honor a la mejor oferta de transacción (oferta sellada) y todos los equipos estaban obligados a participar en la redacción de dicha oferta para cada una de las partes del caso, incorporando su texto en los respectivos escritos de demanda y contestación<sup>129</sup>.

---

<sup>128</sup> Los escritos y los videos premiados están disponibles en: <https://bit.ly/3zDnS2B>

<sup>129</sup> Vid. Orden Procesal, nº3: <https://bit.ly/3vLcbN>.

- iii) La tercera iniciativa/experimento también formaba parte de la undécima edición del Moot Madrid, donde los equipos debían tomar varias decisiones estratégicas. En lugar de la dinámica habitual en la que los equipos tenían una dirección particular en cuanto a los argumentos básicos para la parte demandante y demandada, los equipos debían decidir cuál era la mejor estrategia a seguir en relación a las siguientes cuestiones: i) en relación con los honorarios de los árbitros en un arbitraje ad hoc. Según el caso, los árbitros estaban en desacuerdo sobre los honorarios y el método para calcularlos, por lo que los equipos debían hacer una propuesta al tribunal arbitral sobre sus honorarios; ii) en relación con el rol del presidente del tribunal arbitral que derivaba de una “cláusula de arbitraje patológica”; sin contar con ninguna guía, los equipos eran libres de decidir qué rol debía adoptarse si el de presidente o el de *umpire* en el sentido éste de la sección 21 de la Ley de Arbitraje inglesa; y iii) finalmente había otras decisiones legales estratégicas a tomar por los equipos que se derivaban de cuestiones abiertas en el caso, como el cálculo de los costos del arbitraje.
- iv) La última experiencia se relaciona con el idioma del arbitraje, algo que en las competiciones en inglés no puede llevarse a cabo, pero que pusimos en práctica con ocasión también de la XI edición del Moot<sup>130</sup>.

### 3.3. RETOS E INNOVACIONES EN TIEMPOS DE COVID-19: EL MOOT MADRID Y EL SALTO A LAS AUDIENCIAS VIRTUALES.

Es un hecho incontestable que la situación pandémica provocada por el COVID-19 ha propiciado un aumento sin precedentes en el uso de las

---

<sup>130</sup> Vid. Caso de la XI Edición del Moot Madrid: <https://bit.ly/2SIRg71>

tecnologías. La irrupción de las audiencias virtuales es uno de los fenómenos y tendencias que sin duda han marcado al arbitraje durante la pandemia, y que ha cambiado la fisonomía del arbitraje para siempre.

Este cambio, motivado, qué duda cabe, por las circunstancias extremas, que han golpeado al mundo entero de forma repentina e inesperada, también le tocó al Moot Madrid. Lejos de noquearnos el impacto inicial del confinamiento a un mes vista de la fase oral programada inicialmente en formato presencial, se ha demostrado sin ambages la adaptabilidad, innovación, reinención y flexibilidad tanto de los organizadores del Moot Madrid como de los equipos que en la edición XII (2020) decidieron dar el salto al mundo virtual.

El uso cada vez más frecuente de las audiencias virtuales durante la pandemia ha implicado la necesidad de adaptar los usos y prácticas del arbitraje presencial al arbitraje virtual dirigidas a ordenar estas audiencias, tal y como tuvimos que hacer desde la organización del Moot Madrid. Desde la práctica ahora ya consolidada de la elaboración de Protocolos sobre audiencias remotas, el surgimiento de nuevas prácticas (el “test run” o la realización de pruebas técnicas con carácter previo a la audiencia virtual), la necesidad de crear reglas nuevas que pudieran acomodarse mejor al escenario virtual (guías, notas y recomendaciones emitidas por las instituciones arbitrales), la llegada de un nuevo invitado a las audiencias el “Tech Secretario”, la instauración de un nuevo lenguaje (la etiqueta virtual o en línea, por ejemplo), la necesidad de innovar y ser imaginativos para persuadir al tribunal (en la forma de presentación del caso y de realización del interrogatorio en el entorno virtual), las innumerables cuestiones logísticas como la existencia de una sala paralela para los árbitros donde puedan retirarse a deliberar. Y todo ello sin olvidar las cuestiones de tipo jurídico que se plantean y se han planteado durante la pandemia acerca de la validez de la celebración de audiencias virtuales.

De todas estas cuestiones dan cuenta las dos últimas ediciones del Moot Madrid de 2020 (XII) y 2021 (XIII) que han sido realizadas en formato virtual. Y es que si bien puede decirse que las instituciones de arbitraje fueron los primeros actores que reaccionaron rápidamente ante este nuevo escenario, conscientes de la importancia de garantizar a los

usuarios un desarrollo procedimental acorde con las exigencias de la institución arbitral (celeridad y seguridad), ante las restricciones sanitarias que han afectado prácticamente a todo el mundo, lo cierto es que el Moot Madrid -y unas semanas antes el Vis Moot y el East Moot- se adelantó en el tiempo a muchas de ellas, y fuimos un banco de prueba para las instituciones arbitrales y las firmas de abogados.

Así, en la XII Edición del Moot Madrid, celebrada virtualmente entre los días 20-24 abril 2020, cuando la ciudad de Madrid estaba en total confinamiento desde mediados de marzo, los organizadores contratamos una empresa especializada para la realización de las audiencias remotas, realizamos anticipadamente las pruebas necesarias de conexión, hicimos un arbitraje de prueba con árbitros y dos equipos voluntarios, y redactamos los protocolos específicos para la celebración de las audiencias virtuales, lo que incluyó tres documentos *ad hoc*<sup>131</sup>. Además de ello, durante toda la competición se contó para cada sala de audiencia y en todo momento con un técnico de la empresa proveedora de la plataforma que resolvía de forma inmediata las posibles incidencias.

En este caso, y en lo que resulta habitual en este tipo de competiciones, fueron audiencias de exposición de los argumentos jurídicos por parte de los “abogados” de las ficticias partes del arbitraje.

Un giro interesante fue la XIII Edición celebrada entre los días 12-16 abril 2021, también en formato virtual, donde además de la discusión jurídica sobre si el tribunal arbitral podía decidir la celebración de las audiencias virtuales pese a la oposición de una de las partes, los equipos se vieron sometidos a varias pruebas de estrés.

En primer lugar, el día anterior a las Semifinales se dieron a conocer nuevos hechos que afectaban al secretario arbitral y que abría la puerta a cuestiones jurídicas de gran actualidad hoy en día como son las

---

<sup>131</sup> Manual de usuario de la empresa proveedora de la plataforma virtual, la guía técnica y las reglas de la modalidad on line del Moot Madrid (<https://bit.ly/3zMGjSj>).

Debe notarse que en el *mundo real* el primer Protocolo para la organización de audiencias virtuales elaborado por una institución lo fue en fecha 8 marzo 2020, el más conocido actualmente el de la CCI lo fue en abril de 2020, el de la Corte de Arbitraje de Madrid, patrocinador del Moot Madrid, lo fue el 21 abril 2020, y que el último protocolo publicado, el de la Alarb, lo ha sido el pasado 21 mayo 2021.

funciones de dicho secretario. Por lo anterior, durante la audiencia de las Semifinales los equipos tuvieron que expresar su opinión jurídica al respecto, debiendo además atender a las preguntas de una Comisión especial que evaluaría dicha intervención de forma separada de los restantes argumentos de las semifinales y determinaría el ganador de la *la Mención de Honor a la mejor defensa del árbitro interino*.

En segundo lugar, durante la Final de la Competición (y pocas horas después de las Semifinales) se incorporó un testigo sorpresa que depuso durante la audiencia<sup>132</sup>, pudo ser interrogado por las partes, pero sucedieron dos contingencias de “laboratorio”: una intrusión no deseada de un tercero y la pérdida definitiva de la conexión con el testigo sin que pudiera finalizar su testimonio. Cuestiones que tuvieron que incorporar los equipos durante su argumentación de cara a los alegatos de la audiencia, y que se incluirán también por los participantes en el Premio al Mejor Laudo<sup>133</sup>. Esta “sorpresa” fue evaluada separadamente de los argumentos de la Final por el mismo tribunal y dio lugar a la *Mención de Honor al Mejor Interrogatorio virtual y turbulento*.

Para el Moot Madrid las audiencias virtuales han requerido de los equipos participantes una mayor preparación al momento de presentar sus argumentos en un entorno virtual o para el interrogatorio o el contrainterrogatorio. En este sentido, las audiencias virtuales presentan el reto para los abogados de una preparación más directa y concisa de los hechos con el objetivo de no cargar en exceso la audiencia. En definitiva, las audiencias virtuales han puesto sobre la mesa otra manera más de “reinventar” el modo de hacer las audiencias tradicionales en persona. Por su parte el Moot Madrid no ha hecho sino introducirlas para así poder servir de laboratorio al permitir que los futuros abogados hayan podido ensayar diferentes opciones y técnicas que contribuirán a un manejo más eficiente, ágil y seguro de las audiencias virtuales.

---

<sup>132</sup> Este testigo sorpresa fue Alberto Unzurrunzaga, antiguo alumno del Máster de Abogacía Internacional.

<sup>133</sup> Ver: video Final del Moot Madrid XIII Edición: <https://bit.ly/3iUY8sx>

## 4. EPÍLOGO

Finalizamos este apretado recorrido sobre lo que ha sido el Moot Madrid en estas trece ediciones. Podemos asegurar que el Moot Madrid seguirá por muchos años pues tenemos clara nuestra vocación de servicio público a la Universidad y el objetivo de formar generaciones de juristas<sup>134</sup>. La originalidad en las propuestas ha sido, y auguramos que será, una constante del Moot Madrid.

## 5. REFERENCIAS

- Arroyo Vendrell, T. (2016). “La implementación de las experiencias moots en el Grado en Derecho”, en Turull Rubinat, Albertí Roviara (eds.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho, Octaedro, 2016, 37 y ss “Las herramientas de aprendizaje y de formación de los “moots” y en particular del Vis Moot (The Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot) y del Moot Madrid (Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil), en AAVV. Innovación docente y ciencia jurídica, Aranzadi, 2017, 93 y ss.
- Andrew, L. (1996). “Why do we Moot? Exploring the Role of Mooting in Legal Education”, *Legal Education Review*, 3, 67, 1996, 1-19.
- Bergsten, E. (2001). "Teaching about International Commercial Law and Arbitration: the Eighth Annual Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot", *Journal of International Arbitration*, 18, August 2001, 481-486
- Bergsten, E. (2006). “The Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot and the Teaching of International Commercial Arbitration”, *Arbitration International*, 22, 2, 2006, 309-314.
- Bergsten, E. (2015). “Experiential Education Through The Vis Moot”, *Journal OF law and Commerce*, 34, 1, 2015, 1-16.
- Brand, R.A. (2015). “Building on the Bergsten Legacy; The Vis Moot As a Platform For Legal Education”, *Journal of Law and Commerce*, 34, 1, 2015, 17-22.

---

<sup>134</sup> Como parte de ese servicio público mencionar la Beca UC3M-Corte Permanente de Arbitraje de La Haya que se dota gracias a los fondos del Moot Madrid. Vid. <http://www.mootmadrid.es/2021/seccion/beca-uc3m/>

- Brand, R.A. (2011). Mr. Bergsten's Neighbourhood: The Vis Moot, Legal Education, and Rule of Law. En S.Kröll/ L.A.Mistelis/ P.Perales Viscasillas/ V.Rogers (Editors), *International Arbitration and International Commercial Law: Synergy, Convergence and Evolution. Liber Amicorum Eric Bergsten*. Kluwer Law International, 2011, 687-696
- Brand, R.A., Perales Viscasillas, P. (2008). The Road to Vindobona: Preparing for the Moot. En Janet Walker (ed.). *The Vis Book, A Participant's Guide to the Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot*, Juris Publishing, Inc., 2008, 39-56
- Boboc, S. (2018). La participación de los estudiantes de Grado en Derecho en la Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil como herramienta para la adquisición de competencias propias de la titulación, disponible en:  
[http://www.uco.es/docencia\\_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/148/pdf\\_27](http://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/148/pdf_27)
- Carlson, J.L. & Skaggs, N.T. (2000). AGGS, N.T., "Learning by Trial and Error: A Case for Moot Courts", *Journal of Economic Education*, Spring 2000, 145-155
- Case, D.W. (2020). "A pedagogical Rationale For The Law Professor as Moot Court Coach", *Mississippi Law Review*, 89,3, 2020, 367-460
- Dayly, Y.M. & Higgins, N. (2011) "The place And Efficacy of Simulations In Legal Education: A Preliminary Examination" *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 3, 2, 2011, 58.1-58.20d
- Dickerson, D. (2000). "In Re Moot Court", *Stetson Law Review*, 29,4, 2000,1217-1228
- Dundas, H.R. (2011). The Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot: Reflections from an Arbitrator's Perspective. En S.Kröll/ L.A.Mistelis/ P.Perales Viscasillas/ V.Rogers (Editors), *International Arbitration and International Commercial Law: Synergy, Convergence and Evolution. Liber Amicorum Eric Bergsten*. Kluwer Law International, 2011
- Fach Gómez, K. & Rengel A. (2013). "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 Innovación Educativa*, número 9, 2013, 23-48
- Fineeran, R.E. "Wherefore Moot Court", *Washington University Journal of Law & Policy*, 53, 121-134
- Gaubatz, J.T. (1981). "Moot Court in the Modern Law School", *Journal of Legal*, 31, 1, 1981, 87-107

- Gerber, P. & Castan, M. (2012). "Practice Meets Theory: Using Moots as a Tool to Teach Human Rights Law", *Journal of Legal Education*, 62,2,2012, 298-310
- Graves, J.M. & Vaughan, S.A. (2006). "The Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot: Making the Most of an Extraordinary Educational Opportunity", *Vindobona Journal of International Commercial Law and Arbitration*, 10, 2, 2006, 173-206
- Guglya, L. (2008). "Oral Advocacy Training: A Beginner's Look at the Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot from a Coaching Perspective", *Vindobona Journal of International Commercial Law and Arbitration*, 12, 2008, 125-138
- Hernández, M.V. (1998). "In Defense of Moot Court A Response to 'In Praise of Moot Court-Not!'", *Review of Litigation*, 17,1,1998, 69-90
- Hunter, M. & Filipic, Z. (2011). *International Arbitration and Legal Education in the 21<sup>st</sup> Century*. En S.Kröll/ L.A.Mistelis/ P.Perales Viscasillas/ V.Rogers (Editors), *International Arbitration and International Commercial Law: Synergy, Convergence and Evolution. Liber Amicorum Eric Bergsten*. Kluwer Law International, 2011, 715-724
- Kammerer, J.R. (2018). "Undergraduate Moot Court; Student Expectations and Perspectives", *American Political Science Association, The teacher*, January 2018, 190-193
- Knieper, J. (2011). *Pre-Moot Serves Regional Integration*. En S.Kröll/ L.A.Mistelis/ P.Perales Viscasillas/ V.Rogers (Editors), *International Arbitration and International Commercial Law: Synergy, Convergence and Evolution. Liber Amicorum Eric Bergsten*. Kluwer Law International, 2011, 725-730
- Kritchevsky, B. (2006). "Judging: The Missing Piece of the Moot Court Puzzle", *University of Memphis Law Review*, 37, 1, 2006, 45-74
- Kozinski, A. (1997). "In Praise of Moot Court-Not", *Columbia Law Review*, 97,1, 1997, 178-198
- Pattinson, SH.D. & Kind, V. "Using a moot to develop students' understanding of human cloning and statutory interpretation", *Medical Law International*, 17,3, 111-133
- Perales Viscasillas, P. (2008). *Victoria de la Universidad Carlos III de Madrid en la XV edición del Moot Madrid. DeCita, Derecho del comercio Internacional. Temas y Actualidades. Contratos internacionales*. Directores: Diego P. Fernández Arroyo y Adriana Dreyzin de Klor, CEDEP, 2008, 467-472

- Perales Viscasillas, P. (2013). Still Addicted to the Moot: More reasons why so many arbitrators come back year after year. Jörg Risse (Editor). *The Complete but Unofficial Guide to the Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot*. C.H.Beck-Hart-Nomos, 2013, 156-158
- Perales Viscasillas, P. & Ramos Muñoz, D. (2008). Alternative Dispute Resolution and Career Education: Mooting its Way Through The Study Plans, junto con David Ramos Muñoz. *Spain Arbitration Review. Revista del Club Español del Arbitraje*. 2008, nº2, 67-73
- Perales Viscasillas, P. & Ramos Muñoz, D. (2011). From Competition to Symbiosis: Commercial Context and Commercial Law and their importance in Legal Education. En S.Kröll/ L.A.Mistelis/ P.Perales Viscasillas/ V.Rogers (Editors), *International Arbitration and International Commercial Law: Synergy, Convergence and Evolution. Liber Amicorum Eric Bergsten*. Kluwer Law International, 2011, 773-810
- Perales Viscasillas, P. & Ramos Muñoz, D. (2016). “Participación en concursos internacionales (Moot Viena)”, en Turull Rubinat, Albertí Roviara (eds.), *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro, 2016, 251 y ss
- Perales Viscasillas, P. & Ramos Muñoz, D. & Arroyo Vendrell, T. (2018). Moot Madrid: diez años de historias, *Spain Arbitration Review*, 2018, nº32, 141-168.
- Ramos Muñoz, D. & Arroyo Vendrell, T. (2016). Entradas a las palabras “Moot” y “Moot Madrid”, en *Enciclopedia Jurídica de Arbitraje*, Collantes González, J.L. (dir.), Estudios Mario Castillo Freyre, vol. 35, 2016.
- Shaugnessy, P., Lavelle, T., Ribolotto, J., (2011). Three perspectives on the Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot. En S.Kröll/ L.A.Mistelis/ P.Perales Viscasillas/ V.Rogers (Editors), *International Arbitration and International Commercial Law: Synergy, Convergence and Evolution. Liber Amicorum Eric Bergsten*. Kluwer Law International, 2011, 731-754.
- Shulman, M.R. (2012). "Making Progress: How Eric Bergsten and Vis Moot Advance the Enterprise of Universal Peace", *Pace International Law Review*, 24, 1, 2012, 1-20.
- También publicado en: S.Kröll/ L.A.Mistelis/ P.Perales Viscasillas/ V.Rogers (Editors), *International Arbitration and International Commercial Law: Synergy, Convergence and Evolution. Liber Amicorum Eric Bergsten*. Kluwer Law International, 2011, 751-772

- Spitzmiller, R. "The Phillip C Jessup International Law Moot Court Competition: A Tool For Teaching/ Learning Legal English", *European Journal of Legal Education*, 3, 2, 111-120.
- Waincymer, J. (2001). "International and Comparative Legal Education through the William C. Vis Moot Program: A Personal Reflection", *Vindobona Journal of International Commercial Law and Arbitration*, 2001, 251-283.
- Waincymer, J. (2011). Problem Based Learning in Legal Education. En S.Kröll/ L.A.Mistelis/ P.Perales Viscasillas/ V.Rogers (Editors), *International Arbitration and International Commercial Law: Synergy, Convergence and Evolution. Liber Amicorum Eric Bergsten*. Kluwer Law International, 2011, 811-834.
- Zaichenko, E.V. (2021). "Moot Courts and Civil Procedure Training", *Herald of Civil Procedure*, 1, 2021,199-213.

SECCIÓN TERCERA

LA APLICACIÓN DE LAS REDES SOCIALES Y LAS  
NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA DIDÁCTICA DEL  
DERECHO INTERNACIONAL Y LA UNIÓN EUROPEA

---

## DISEÑO DE UN CURSO VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE APOYO AL APRENDIZAJE Y A LA TUTORIZACIÓN DE LOS TFG: UNA EXPERIENCIA EN EL GRADO EN DERECHO

---

YAELE CACHO SÁNCHEZ  
*Universidad de Cantabria*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los Trabajos Fin de Grado (TFG) se introdujeron en las universidades españolas y, por tanto, también en la Universidad de Cantabria (UC) con los nuevos Grados que echaron a rodar en el curso 2010-2011, aunque, dado que se insertan al final de la titulación, el curso académico 2013-2014 fue el primero en que se presentaron TFG<sup>135</sup>. En el Grado en Derecho de la UC, el TFG se ha configurado como una asignatura obligatoria más, con una carga lectiva de 6 ECTS<sup>136</sup>. Pero lo cierto es

---

<sup>135</sup> RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Máster Universitario y Doctorado, *BOE* núm. 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048; Decreto 52/2010, de 26 de agosto, por el que se autoriza la implantación en la Universidad de Cantabria de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Máster y Doctorado para el curso 2010/2011, *BOC* núm. 171, de 3 de septiembre de 2010, pp. 30263-30266; Resolución de 1 de septiembre de 2011, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 22 de julio de 2011, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos, *BOE* núm. 222, de 19 de septiembre de 2011, pp. 99122-99126 (en particular, p. 99125).

<sup>136</sup> Resolución de 5 de febrero de 2014, de la Universidad de Cantabria, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Derecho, *BOE* núm. 41, de 17 de febrero de 2014, p. 15469-15471. Bien es cierto que para poder matricularse del Trabajo Fin de Grado es necesario matricularse de todas las asignaturas que queden para completar la titulación. Y para poder defenderlo el alumno/a ha de tener aprobadas todas las asignaturas de la titulación y acreditar haber alcanzado las competencias lingüísticas requeridas por la Universidad de Cantabria. Véanse al respecto *Guía docente de la asignatura, G493 - Trabajo Fin de Grado, Curso Académico 2020-2021*, (disponible en: <https://bit.ly/3qSrl9i>); y *Reglamento del trabajo de fin de grado para los*

que se trata de una asignatura diferente a las demás, cuestionada a menudo por docentes y estudiantes por distintas razones, que, en todo caso, desde el curso 2013-2014 nos viene obligando a todos a gestionar la incertidumbre.

Por un lado, el docente se ha enfrentado a una escasa concreción en la definición de sus responsabilidades, careciendo además en muchos casos de orientaciones precisas sobre la naturaleza del trabajo, el tiempo de dedicación, el nivel de exigencia, los criterios de evaluación, etc., por no mencionar las diferentes modificaciones en la normativa aplicable que se han ido sucediendo. Baste mencionar, por ejemplo, que en la Facultad de Derecho de la UC hemos evolucionado de un sistema de evaluación en que ésta correspondía a un tribunal, a otro en que recae en el propio tutor/a, quien puede otorgar una calificación máxima de 8,9, sometándose a tribunal únicamente aquellos alumnos que quieran optar a una nota superior<sup>137</sup>.

Por otro lado, en la mayoría de los casos sigue siendo una tarea a la que el alumnado se enfrenta por primera vez. No siempre ha tenido ocasión de poner en práctica realmente su capacidad de redacción y de obtención de conclusiones propias o su habilidad de comunicación oral, a lo que se añade, entre otras, la escasa destreza general en el manejo de procesadores de texto, en la búsqueda de información científico-técnica y su uso, además de ser habitual el corta y pega sin ningún tipo de referencia a fuentes<sup>138</sup>.

---

*planes de estudio de las titulaciones oficiales de grado. Grado en Derecho y Grado en Relaciones Laborales, Aprobado en Junta de Facultad el 29 de octubre de 2018, art. 2 (disponible en: <https://bit.ly/3jWVZNA>), art. 2.*

<sup>137</sup> Reglamento del trabajo de fin de grado, arts. 10 y 11.

<sup>138</sup> Desde muy temprano numerosos autores han puesto de relieve las problemáticas que para los diferentes implicados generaba la introducción de los TFG, bien a través de su diagnóstico, bien indirectamente haciendo propuestas para solventarlas o intentar paliarlas, como DELGADO-GONZÁLEZ et ál. (2019), DONOSO ANES y SERRANO DOMÍNGUEZ (2014), FERRER et ál. (2013), FONDEVILA GASCÓN y OLMO ARRIAGA (2013), GARCÍA SANZ y MARTÍNEZ CLARES (Coords.) (2012), HERNÁNDEZ-LEO et ál. (2013), HERNÁNDEZ-LEO, D., MORENO, V. y CAMPS, I. (2012), JIMÉNEZ CARBONELL et ál. (2016), LATORRE MARTÍNEZ (2011), MARTÍNEZ (2016), REKALDE RODRÍGUEZ (2011), VERA y BRIONES (2014).

El COVID-19 nos ha enfrentado además a un nuevo escenario que requiere reducir la presencialidad y trabajar en un formato *online*. Esta situación nos ha abocado a docentes y estudiantes a un cambio instantáneo en la forma de sacar adelante los aprendizajes, obligando a una mayor familiarización con las TICS<sup>139</sup>.

Con el fin de superar algunas de estas problemáticas y aprovechando este cambio de paradigma tecnológico como una oportunidad, en el verano de 2020 creamos en la plataforma Moodle un curso virtual titulado “Trabajo Fin de Grado”, al que tendrían acceso los estudiantes tutorizados por la docente, como elemento complementario a las tutorías.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es evaluar de manera preliminar el potencial del curso virtual diseñado, identificando posibles puntos fuertes y elementos a mejorar, en un contexto como el actual repleto de oportunidades y amenazas. Para ello, parece oportuno medir el grado de cumplimiento de los objetivos que se pretendían conseguir con su implantación, teniendo en cuenta que su propósito principal era la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una doble perspectiva. Por un lado, se trataba de poner a disposición de los estudiantes tutorizados una herramienta que sirviera de apoyo al aprendizaje. Por otro lado, este curso virtual podría contribuir a mejorar mi desempeño como tutora, ayudándome a crear las mejores condiciones para aquel aprendizaje.

En los años de experiencia como tutora habíamos detectado, por ejemplo: que con frecuencia se repetían en los alumnos las mismas dudas, miedos y dificultades; que no siempre las exteriorizaban, retrasando su identificación y la búsqueda de soluciones; que la documentación que se entregaba por parte de la docente al comenzar el TFG con el objetivo de paliar parte de estas dificultades, en formato tradicional, quedaba en

---

<sup>139</sup> El modo en que la pandemia del COVID-19 ha incidido en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior ya ha sido objeto de interesantes estudios y reflexiones en autores como: ABREU (2020), ARRIAGA DELGADO et ál. (2021), FERRADA-BUSTAMANTE et ál. (2021), BARZOLA-LÓPEZ, SUÁREZ-VÉLIZ y ARCOS-COBA (2020), PINOS-CORONEL et ál. (2020), SÁNCHEZ (2020). TEJEDOR et ál. (2020), VERA, et ál. (2021).

el olvido y no era consultada; que en relación con determinadas cuestiones las tutorías no siempre eran eficientes, no sólo porque solían requerir un tratamiento reiterado en las mismas, sino porque realmente el momento de afrontarlas era cuando el estudiante procedía a su aplicación práctica, a experimentar por sí mismo; y que además las necesidades de los estudiantes iban variando a lo largo del proceso de aprendizaje.

En consecuencia, parecía aconsejable que el curso respondiera en alguna medida a una lógica de FAQ, configurándose como herramienta de información destinada a ayudar con mayor eficiencia a los estudiantes a despejar sus principales dudas. Esto se traduciría además en un ahorro importante de tiempo para atender en las tutorías cuestiones más complejas y específicas. Se trataría de un elemento de acompañamiento, complementario a las tutorías, pero a través de una modalidad asíncrona, pudiendo los estudiantes aprender a su propio ritmo, permitiendo un consumo bajo demanda. Parecía conveniente además abandonar formatos tradicionales y utilizar las nuevas posibilidades de diseño de la plataforma Moodle y herramientas digitales como Edpuzzle, formularios de Google o H5P e incluir documentos más atractivos visualmente o vídeos.

Desde estos planteamientos, parecía aconsejable que, además de incluir información general sobre la asignatura (guía docente, normativa aplicable, criterios y sistema de evaluación, etc.), el curso incorporara contenidos ordenados atendiendo a las diferentes fases del proceso de aprendizaje y, por tanto, estructurados en tres grandes apartados relativos a la planificación y desarrollo de este proceso, a la elaboración de la memoria y a la preparación de la defensa. Esta estructura presentaba además la virtualidad de alinearse con los criterios de evaluación establecidos en el Reglamento de TFG. Igualmente parecía adecuado aprovechar este curso virtual para la presentación de los diferentes entregables que se fueran generando y su sometimiento a una herramienta de detección de plagio y para recibir la retroalimentación de la profesora.

Partiendo de la hipótesis de que esta iniciativa realmente sirve de apoyo al aprendizaje del estudiante y mejora el proceso de acompañamiento

realizado por la tutora, nos interesa ahora verificar si las evidencias confirman este resultado y si es necesario tender hacia una mejora.

### 3. METODOLOGÍA

Para obtener la mayor cantidad de datos posible de cara a valorar el curso propuesto, e identificar su utilidad, sus fortalezas y debilidades, se ha obtenido información de diferentes personas y se ha acudido a diferentes fuentes, si bien todavía se trata de una muestra muy pequeña al ser el primer curso de implantación.

La información se ha recogido de los usuarios de este curso virtual, es decir, de los nueve estudiantes del Grado en Derecho tutorizados en el curso académico 2020-2021, de los que 6 son mujeres y 3 son hombres<sup>140</sup>. Cuatro de ellos (2 hombres y 2 mujeres) ya han defendido su TFG y los demás se encuentran en diferentes estadios del proceso de elaboración de su memoria, aunque es previsible que al menos dos estudiantes más lo concluyan a lo largo del verano. También se ha contado con la opinión propia y con la de un docente de la misma disciplina, así como con la valoración de dos alumnas del curso académico anterior. Una ya había defendido su TFG en el momento de implementación del curso y la otra tuvo acceso al mismo en la fase final de su trabajo.

Las fuentes de información utilizadas han sido fundamentalmente de tipo documental. Cabe destacar los informes de Moodle de los nueve usuarios del curso, los correos electrónicos intercambiados entre estudiantes y tutora o las respuestas a las dos encuestas anónimas disponibles en el Aula Virtual. La primera, la “encuesta inicial”, busca conocer la opinión del estudiante antes de cursar la asignatura<sup>141</sup>, de ahí que se les

---

<sup>140</sup> Para una mejor contextualización, conviene señalar que, en el curso 2020-2021, los alumnos matriculados en la asignatura TFG del Grado en Derecho han sido 152, cuya tutorización se ha adjudicado entre algo menos de 50 profesores (información disponible en: <https://bit.ly/3xmlbRk>). Además, en el caso de la autora del presente documento, ha tutorizado 11 TFG del Grado en Derecho que se han defendido entre el curso 2013-2014 al curso 2019-2020 y otro más en el Grado en Relaciones Laborales.

<sup>141</sup> La encuesta inicial está integrada por las siguientes ocho preguntas: “1. Si tuvieras que explicarle a alguien que es un TFG, ¿qué le dirías?; 2. ¿Qué pasos crees que vas a tener que dar para realizar tu TFG?; 3. ¿Cuántas horas tienes pensado dedicarle al TFG (a la semana, al mes, este cuatrimestre, este curso)?; 4. ¿Cómo crees que puede ayudarte tu tutora? ¿o cómo te

pidiera que la contestaran antes de la primera tutoría. Obtuvimos 5 respuestas. En cambio, la “encuesta final” se cumplimentaría una vez superada la asignatura para conocer su opinión sincera sobre la asignatura TFG y sobre el curso de Moodle<sup>142</sup>. En el momento de redacción de este estudio contamos con otras 5 respuestas, si bien no existe una correspondencia de alumnos con las respuestas a la encuesta inicial, ya que en este caso proceden de la alumna del año pasado que tuvo acceso al curso en la fase final de su TFG y de los cuatro que lo han defendido en el presente curso académico. Por último, también ha sido muy interesante la información obtenida a lo largo de las entrevistas durante las tutorías y durante el propio acto de defensa del TFG.

Estas fuentes de información nos permiten, por tanto, realizar un seguimiento a través de métodos de evaluación tanto subjetivos como objetivos. Las entrevistas y encuestas nos han permitido averiguar la opinión de los usuarios, pero también, sobre todo a través de los informes de Moodle, hemos podido conocer aspectos concretos como el nivel de uso de los diferentes recursos. De este modo, hemos obtenido datos que nos permiten valorar cada uno de los recursos puestos a disposición a través de la plataforma, pero también hacer una valoración global del curso virtual propuesto y de la asignatura TFG.

---

gustaría que lo hiciera?; 5. ¿Crees que este curso de Moodle puede resultarte útil?; 6. ¿Crees que el TFG completa tu formación?; 7. ¿Tu TFG va a ser útil para tu práctica profesional?; 8. ¿Tienes algún otro comentario que te gustaría compartir en este momento?”. Todas las preguntas son preguntas abiertas, salvo las número 5, 6 y 7.

<sup>142</sup> La encuesta final cuenta a su vez con siete preguntas: “1. ¿Qué crees que ha aportado la asignatura “Trabajo Fin de Grado” a tu formación en el Grado en Derecho? ¿En qué medida has completado tu formación? ¿Crees que te resultará útil para tu futuro profesional?; 2. ¿Te ha resultado útil este curso de Moodle para la elaboración de tu TFG?; 3. ¿Qué documento o recurso de este curso de Moodle te ha resultado más útil? ¿Por qué?; 4. ¿Eliminarías algún recurso o documento de este curso de Moodle? ¿Cuál? ¿Y por qué?; 5. ¿Qué cosas cambiarías en este curso de Moodle para hacerlo más útil o ameno? ¿Has echado de menos algún recurso, documento o información que crees te hubiera resultado útil para elaborar tu TFG?; 6. ¿Qué consejo o recomendación le darías a alguien que empiece ahora su TFG?; 7. En este apartado puedes incluir las observaciones o valoraciones adicionales que consideres oportuno. Te agradezco muchísimo todas tus aportaciones”. Todas las preguntas se han formulado como preguntas abiertas, salvo la número 2.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados se presentan, en primer lugar, desagregados por recursos siguiendo la propia estructura del curso, que responde a la siguiente organización. Cuenta con una primera sección “0. Información general”; tres secciones tituladas “1. Planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje”, “2. Memoria” y “3. Defensa pública”; a las que se añaden las secciones “A. Envío de borradores” y “B. Originalidad”, numeradas de manera diferente, por su interconexión y por la diferente naturaleza respecto de los anteriores, mucho más instrumental.

**TABLA 1.** Datos desagregados por secciones -en negrita- y por recursos disponibles en el curso virtual (en número de usuarios y en número de visitas totales)

<b>RECURSOS DISPONIBLES EN EL CURSO VIRTUAL</b>	<b>Nº USUARIOS</b>	<b>Nº VISITAS TOTALES</b>
<b>0. INFORMACIÓN GENERAL</b>	<b>6</b>	<b>33</b>
Etiqueta: Vídeo de Bienvenida y presentación	0	0
Archivo: Reglamento de TFG	5	17
URL: Facultad de Derecho- Grado en DERECHO - TFG	4	4
URL: Facultad de Derecho - Grado en RELACIONES LABORALES - TFG	0	0
URL: Breve ENCUESTA INICIAL	6	8
Foro: "Houston, tenemos un problema"	0	0
URL: Breve ENCUESTA FINAL	4	4
<b>1. Planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje</b>	<b>9</b>	<b>47</b>
Archivo: 1. Planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje	9	25
Página: NUESTRO COMPROMISO	6	11
Contenido interactivo: CUESTIONARIO A CUMPLIMENTAR ANTES DE PRIMERA TUTORÍA	6	11
<b>2. La Memoria</b>	<b>8</b>	<b>305</b>
Archivo: 2. La Memoria	6	22
Archivo: Plantilla de Word para tu TFG	8	20
Archivo: Plantilla de Word para tu TFG con índice automático	7	26
Página: FUENTES DE INFORMACIÓN	8	41
Página: LAS NOTAS A PIE DE PÁGINA	8	37
Página: LA BIBLIOGRAFÍA DE TU TFG - ¿Cómo hacerla?	7	58
Página: USO DE WORD - Consejos prácticos	6	12
<b>3. La defensa pública</b>	<b>6</b>	<b>16</b>
Archivo: 3. La defensa pública del TFG	6	16
<b>A. Envío de borradores</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>B. Originalidad</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

*Nota:* Los datos se han obtenido de los informes de Moodle de los 9 alumnos matriculados en la asignatura TFG durante el curso 2020-2021 a fecha 14 de junio de 2021.

Precisamente las dos últimas secciones han sido las menos utilizadas. El apartado “A. Envío de borradores” para la presentación de los diferentes borradores y recibir el *feed-back* de la docente no se ha usado nunca. Los estudiantes han preferido el correo electrónico, ya que permite una comunicación más fluida, pudiendo incluir explicaciones sobre los avances, plantear dudas o concertar al mismo tiempo una tutoría. La docente tampoco ha contribuido a fomentar su uso, puesto que prefiere proporcionar la retroalimentación al estudiante durante las tutorías, facilitando una versión en papel de los comentarios realizados en la propia memoria, o en otros formatos si la tutoría se realiza *on line*, siendo muy excepcional la retroalimentación únicamente por correo electrónico.

Por su propia naturaleza, también está infrautilizada la sección “Originalidad” diseñada para someter a una herramienta de detección de similitudes el trabajo en su versión final o siempre que la tutora lo solicite. Por el momento, se ha utilizado exclusivamente para la entrega final, dado que la tutora no da el visto bueno para la presentación y defensa del TFG, hasta que, además de cumplir los requisitos formales y de calidad requeridos, la memoria final haya superado el informe del sistema anti-plagio.

La siguiente sección que incluye los recursos menos utilizados es la de “0. Información General”, posiblemente por su propio contenido. El recurso más utilizado ha sido el Reglamento de TFG, seguido de las dos encuestas y del URL que redirige a la página web de la Facultad de Derecho que contiene la normativa, formularios y demás información sobre el TFG. El URL referido a una página similar relativa al Grado de Relaciones Laborales no se ha usado, dado que en el presente curso académico no había ningún estudiante de este grado en tutorización. Tampoco se ha visualizado el vídeo de bienvenida y presentación, seguramente porque se dedicó a esa presentación parte de la primera tutoría, que este año además ha adoptado la forma de tutoría colectiva en la estuvieron presentes todos los alumnos tutorizados. En contrapartida, la

alumna del año anterior que no tuvo acceso al curso virtual durante la elaboración de su TFG lo valora del siguiente modo: “El video es corto didáctico y gestiona muy bien toda la información”.

Los resultados iniciales muestran además una cierta resistencia al uso del foro “Houston, tenemos un problema”. Y ello a pesar de que en la encuesta final un alumno señala que es uno de los recursos del curso de Moodle que le parece más útil, junto a la sección originalidad y defensa pública. Podría deducirse que le parece buena la idea de un foro en el que compartir dificultades, obstáculos, temores, experiencias o recursos y poder recibir respuestas tanto por parte de la docente como del resto de compañeros, pero que no se atrevió a usarla. A ello se añade el hecho de que las cinco encuestas finales coinciden en que no eliminarían ninguno de los recursos o documentos del curso actual. Para la alumna que acabó el año pasado, el foro también es una buena herramienta, aunque precisa que habrá que concienciar al alumno de su uso. Considera que su generación es muy competitiva y que esa competitividad llevaría a los estudiantes a no usar un foro que sirva para ayudar a otro<sup>143</sup>.

La Sección “1. Planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje” contiene el único recurso visualizado por los nueve estudiantes tutorizados este año y que cuenta con un importante número de visitas totales. Este documento pone el énfasis en cómo debiera ser la planificación del trabajo a realizar y en el necesario contacto directo continuado con la tutora. Parecen lógicas las escasas visitas recibidas, en cambio, por el “Cuestionario a cumplimentar antes de primera tutoría”, pero también del documento “Nuestro compromiso”, dado que su firma se hizo con ocasión de la tutoría colectiva en una copia proporcionada por la tutora y las actualizaciones del cronograma inicialmente acordado se realizan, cuando resulta necesario, sobre el propio documento firmado.

La Sección “2. La Memoria” contiene los recursos más utilizados tanto en número de alumnos como en número de visitas, seguramente por su

---

<sup>143</sup> En concreto, afirma que: “es cierto que el foro es una buena herramienta, pero habrá que concienciar al alumno de su uso. Por ejemplo, en mi generación son muy competitivos y sería seguro de que no le hubieron dado uso por la competitividad de ayudar a otro estudiante, por eso habría que explicarles que el uso es tan importante y poder rebajar cuestiones”.

propio contenido. De conformidad con los datos proporcionados por la Plataforma Moodle, el recurso que mayor número de visitas ha recibido es “La Bibliografía de tu TFG - ¿cómo hacerla?”, le siguen, por orden de mayor a menor uso: “Fuentes de información”, “Las notas a pie de página”, “Plantilla de Word” y el documento “La Memoria”. Este último documento busca guiar al alumno sobre los pasos a dar para elegir el tema de su TFG; cómo investigar y seleccionar las fuentes de información relevantes; cómo redactar la memoria, su formato, estructura, contenido; y cómo incorporar en ella las fuentes de información consultadas.

Como vemos en la tabla 1, en los informes de Moodle, el apartado “Las notas a pie de página” ha recibido un total de 20 visitas de 8 usuarios. Sin embargo, dado que este apartado redirecciona a recursos en Edpuzzle, los registros de esta otra herramienta nos informan del acceso de solo cinco alumnos, si bien han procedido a la visualización completa de los tres vídeos tutoriales (“Formato”, “Cantidad y contenidos” y “¿Qué son y para qué sirven?”), aunque no todos han enviado sus respuestas a las preguntas intercaladas.

Por su parte, el apartado “Fuentes de información” fue incorporado a raíz de la observación de la alumna del año pasado que no tuvo a su disposición el curso durante la realización de su TFG en el sentido de que en el curso debiera hacerse referencia expresa a bases de datos como Dialnet y en otros idiomas, recalando que en segundo y tercero era la única que sabía usar Aranzadi y a veces tenía que pasar a sus compañeros sentencias y otros documentos. Por el momento, nos hemos limitado a incluir en este recurso los vínculos hacia páginas web de Organizaciones Internacionales, hacia buscadores académicos o hacia las páginas de las principales revistas españolas de Derecho Internacional Público.

Finalmente, el recurso con menos visitas de esta Sección es “Uso de Word-Consejos prácticos”, a pesar de ser una página que contiene cuatro vídeos tutoriales sobre cómo hacer las notas a pie de página, el salto de página, justificar un texto o un índice automático.

En la Sección “3. La defensa pública”, tampoco ha sido cuantitativamente significativo el recurso al único documento que incluye, titulado

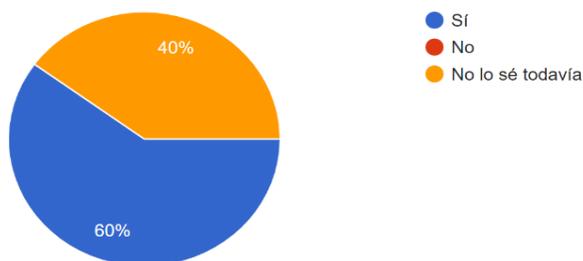
también “La defensa pública del TFG”, seguramente por su propia naturaleza, ya que este documento tiene por objetivo ayudar al estudiante a visualizar en qué consiste el acto de defensa del TFG, su estructura y cómo tiene que ser su puesta en escena. Esto concuerda con el hecho de que se aprecia un mayor número de visitas por parte de los alumnos que se han tenido que enfrentar a esta última fase del proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, y por lo que a la valoración global del curso en su conjunto se refiere, los gráficos nos muestran que, aunque las expectativas no eran malas en el cuestionario inicial (gráfico 1), los alumnos que realizaron el cuestionario final valoraron muy positivamente su utilidad al otorgarle 4 y 5 puntos, siendo el nivel 1 nada útil y 5 muy útil (gráfico 2).

**GRÁFICO 1.** Respuestas a la pregunta 5 de la encuesta inicial.

5. ¿Crees que este curso de Moodle puede resultarte útil?

5 respuestas

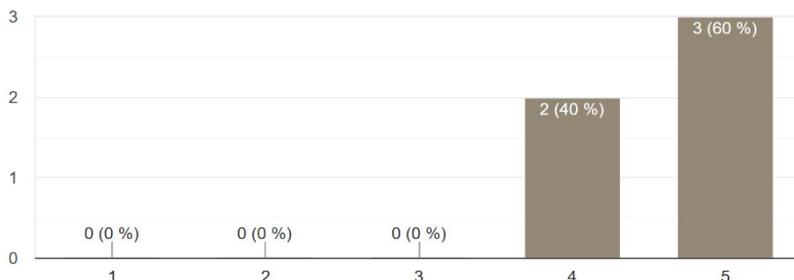


Nota: Formulario Google. Elaboración propia

**GRÁFICO 2.** Respuestas a la pregunta 2 de la encuesta final.

## 2. ¿Te ha resultado útil este curso de Moodle para la elaboración de tu TFG?

5 respuestas



*Nota:* Formulario Google. Elaboración propia

Confirman este extremo las respuestas a la encuesta final, así como las opiniones del docente consultado y de la alumna del año anterior que no tuvo acceso al curso para la elaboración de su trabajo. En general, los alumnos en su encuesta final consideran todos los recursos útiles<sup>144</sup>, respondiendo unánimemente a la pregunta 4 en el sentido de que no eliminarían ningún recurso o documento. No obstante, dos de ellos incluirían en el curso virtual alguna información adicional: “Lo único que he podido echar de menos a la hora de elaborar mi TFG ha sido tener otros ejemplos de TFG disponibles para echar un vistazo y aprender, viendo un ejemplo real, a como poder mejorar el tuyo” y “Le añadiría un apartado donde te ayude a visualizar la estructura de tu TFG, el preguntarte cuál es el problema que quieres analizar, el cómo debes empezar a redactar...” (respuestas a la pregunta 5). Además, alguno de ellos

---

<sup>144</sup> Las cinco respuestas a la pregunta 3 de la encuesta final (“3. ¿Qué documento o recurso de este curso de Moodle te ha resultado más útil? ¿Por qué?”) son del siguiente tenor: “En mi caso particular me comunicaba con usted ya sin el Moodle pero lo que me resultaría más útil sería el modo en el que tenemos que desarrollar el TFG, el orden a seguir”; “Todos los documentos me han resultado útiles porque explican de forma muy detallada cómo realizar todos los procesos”; “Desde las plantillas del TFG hasta el documento de la defensa han conseguido lo que el tutor buscaba, tratar en las reuniones sobre el contenido del trabajo, dejando los requisitos formales bien aclarados a lo largo de todos estos documentos del aula virtual”; “Es una buena herramienta en general”; y, como ya señalamos, “El apartado de “tenemos un problema Houston”, originalidad y la defensa pública”. Para la alumna que no tuvo acceso al curso virtual durante la elaboración de su TFG: “el documento que tiene más valor es la defensa del TFG porque es donde tenemos más inquietudes y más los primeros de cada profesor, porque los alumnos no se meten a menos de que el alumno que presente les invite”.

aprovecha la pregunta abierta final para enfatizar sobre la utilidad del curso de Moodle<sup>145</sup>.

Por su parte, en su valoración la alumna del año anterior que no tuvo en su momento a su disposición el curso virtual señala que: “De vista general me parece más atractivo que los cursos de Moodle a los que estamos acostumbrado a hacer. ¡Ya hubiésemos querido este curso de Moodle los que ahora hacemos el TFG porque se da toda la información a demanda y eso nos evita preguntarte dudas de cualquier cosa, porque preferimos evitarlo!”. Este comentario viene además a confirmar algunas de las sospechas y percepciones que teníamos y que, como vimos, motivaron en parte la iniciativa objeto del presente trabajo.

La valoración de la docente implicada sobre la utilidad del curso virtual para el mejor desempeño de su tarea como tutora también es muy alta. Considera que le ha permitido dedicar más tiempo y energía en las tutorías al análisis de fondo de la materia objeto del TFG, cuestión, por otro lado, valorada positivamente por algún estudiante<sup>146</sup>; que la calidad de los TFG ha mejorado<sup>147</sup>; que el grado de satisfacción de los estudiantes es mayor y se sienten más seguros de cara a afrontar su futuro; y que el enorme esfuerzo y tiempo que supuso el diseño y ejecución de este curso de Moodle está mereciendo la pena. La motivación de la docente se ha incrementado considerablemente, mejorando su impresión sobre la propia asignatura TFG.

Esta también parece haber sido la experiencia de los estudiantes, como se puede deducir, en tercer y último lugar, de la diferente opinión que inicialmente tenía el alumnado sobre la asignatura TFG con su visión una vez que la han concluido. Si bien en la encuesta inicial los cinco

---

<sup>145</sup> Sobre este particular, en sus respuestas a la pregunta 7 (“7. En este apartado puedes incluir las observaciones o valoraciones adicionales que consideres oportuno”), tres de los alumnos se expresan del siguiente modo: “He visto el esfuerzo que ha realizado en el aula virtual para conseguir que sus alumnos se vean orientados al máximo posible, por ello le felicito pues ha sido de gran ayuda, consiguiendo guiarme hacia un TFG excelente”; “En relación con la herramienta moodle, es un buen recurso que ayuda bastante sobre todo en la organización”; “Me ha parecido una gran idea el recurso del Aula Virtual”.

<sup>146</sup> Véanse respuestas a la pregunta 3 de la encuesta final (nota 8).

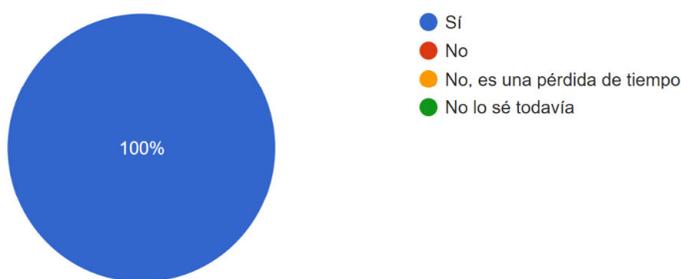
<sup>147</sup> Es difícil contrastar esta percepción personal con datos, dados los cambios que se han producido a lo largo del tiempo en el sistema de evaluación de los TFG, como ya señalamos.

alumnos consideran que la asignatura completa su formación (gráfico 3), preguntados sobre su utilidad en su práctica profesional futura mayoritariamente le otorgan entre 2 y 3 puntos en una escala de 1 a 5, siendo el nivel 1 nada útil y 5 muy útil (gráfico 4). Uno de los alumnos aprovecha la posibilidad que ofrece el cuestionario de añadir observaciones adicionales para explayarse sobre su falta de utilidad para la mayor parte de egresados del Grado en Derecho, “salvo quizá para los que estén interesados en hacer un doctorado y “quedarse” en la Universidad”<sup>148</sup>.

**GRÁFICO 3.** Respuestas a la pregunta 6 de la encuesta inicial.

6. ¿Crees que el TFG completa tu formación?

5 respuestas



Nota: Formulario Google. Elaboración propia

**GRÁFICO 4.** Respuestas a la pregunta 7 de la encuesta inicial.

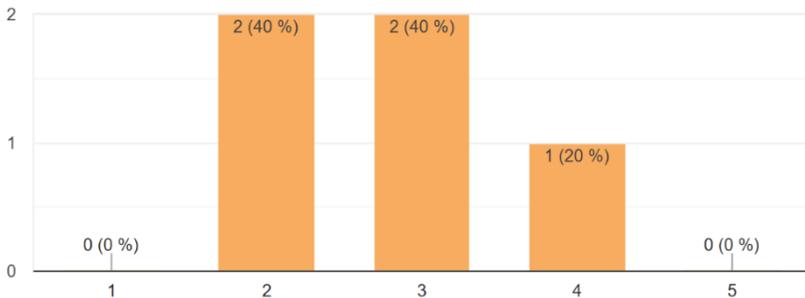
---

<sup>148</sup> El estudiante autor de la única respuesta a la pregunta 8 de la encuesta inicial

(8. ¿Tienes algún otro comentario que te gustaría compartir en este momento?) se expresó del siguiente modo: “Entiendo que el TFG tiene una relevancia sustancial en los Grados de carácter técnico, como pueden ser las ingenierías (ej. Ingeniería Industrial o Eléctrica-las antiguas diplomaturas-). No encuentro sin embargo una utilidad concreta para el Grado en Derecho (más allá de la utilidad de saber manejar bases de datos, buscar y leer doctrina y redactar un texto técnico). Considero que no es esencial para mi futuro profesional y también para la mayor parte de egresados del Grado, salvo quizá para los que estén interesados en hacer un doctorado y “quedarse” en la Universidad”.

## 7. ¿Tu TFG va a ser útil para tu práctica profesional?

5 respuestas



Nota: Formulario Google. Elaboración propia

Esto contrasta un poco con las respuestas en la encuesta final a estas mismas cuestiones. Si bien una persona se sigue mostrando algo crítico con su utilidad<sup>149</sup>, los otros cuatro consideran que se trata de un proceso muy positivo, porque les ha permitido investigar a fondo y sacar conclusiones propias de ese análisis, aumentando su seguridad a la hora de redactar y exponer sus conocimientos<sup>150</sup>. Los consejos o comentarios que

---

<sup>149</sup> En su respuesta a la pregunta 1 de la encuesta final (“1. ¿Qué crees que ha aportado la asignatura “Trabajo Fin de Grado” a tu formación en el Grado en Derecho? ¿En qué medida ha completado tu formación? ¿Crees que te resultará útil para tu futuro profesional?”), un estudiante afirma que: “Ha aportado una manera más exigente de buscar información en base de datos y leer y conocer las distintas opiniones de expertos en temas de interés para mi TFG. Ha complementado mi formación ya que, sin este último ejercicio de TFG, seguramente no haya tenido el conocimiento para acceder a distintos medios para obtener dicha información. Sinceramente, para mi futuro profesional dudo que me resulte útil, pero considero que es una forma de concluir los estudios universitarios por la que tenemos que pasar, ya que escoges un tema que es de tu interés, el cual puedes exponer en un debate si sale en el día a día, al igual que el conocimiento que te han aportado el resto de asignaturas, pero es algo más personal”.

<sup>150</sup> Las otras cuatro respuestas a la pregunta 1 de la encuesta final son del siguiente tenor: “Me ha aportado muchos conocimientos nuevos acerca de una materia desconocida para mí y muy confusa. Ha sido un proceso muy positivo porque me ha permitido investigar a fondo y sacar conclusiones propias de un largo análisis. Estoy segura de que me resultará útil el estilo de trabajo realizado aumentando mi seguridad a la hora de redactar y exponer mis conocimientos”; “En primer lugar he aprendido tanto a escribir textos jurídicos como a investigar sobre materias jurídicas. Considero que se trata de una asignatura completamente distinta a las anteriores cursadas en la carrera, necesaria para finalizar la andadura del estudiante universitario y muy útil a la hora de la autoformación en otros campos”; “El TFG aporta conocimiento en profundidad.

les dan a alguien que empiece ahora su TFG en sus respuestas a la pregunta 6 son también elocuentes, al afirmar, por ejemplo: “Que no tenga prisa por acabarlo. Quizá al principio lo vemos como algo que nos tenemos que quitar de encima rápido para acabar la carrera de Derecho que tanto nos ha costado, pero es algo con lo que se tiene que aprender a disfrutar, es un tema sobre el cual vamos a poder decir sé de lo que te estoy hablando y del que, al final, vamos a estar orgullosos”<sup>151</sup>. Un estudiante añade incluso la siguiente observación adicional en la última pregunta del cuestionario: “sin lugar a dudas, es la asignatura más completa de toda la carrera”.

## 5. DISCUSIÓN

Todos estos resultados confirman las FORTALEZAS de la propuesta realizada. Es indudable el uso efectivo que han hecho los usuarios y el nivel de satisfacción con la herramienta, que ha contribuido además a una mejora en la percepción de la asignatura TFG y del valor formativo que tiene. Parece que también contribuiría al logro de resultados óptimos por parte de los estudiantes, generando en ellos sentimientos de orgullo y confianza.

Otro punto fuerte es su valor para descargar las tutorías de algunos contenidos de cara a lograr una mayor eficiencia. De este modo, el acompañamiento y supervisión de la tutora se centraría en la detección y resolución de necesidades individuales y, por tanto, contribuiría al diseño de

---

Aprendes a investigar sobre un tema, a dar forma a un proyecto, a argumentar y redactar; cuestiones que quizá a lo largo de la carrera se aprenden de forma separada se concentran en un solo trabajo”; “Sí. Porque gracias al TFG he podido estudiar un tema en profundidad y me ha permitido aprender a redactar un trabajo de una forma más profesional”.

<sup>151</sup> Las otras cuatro respuestas a esta pregunta 6 de la encuesta final son: “Que no intente correr y que esté seguro de que el tema escogido le motiva, ya que se puede volver pesado el proceso en caso contrario”; “Que tenga paciencia, tanto a la hora de escribir como a la hora de buscar doctrina. Es importante quedarte con lo que realmente importa y descartar lo menos relevante pese a que hayas leído muchas cosas que tengas que descartar. También que no se desconecte totalmente del tema, sobre todo mientras lo está realizando, que lea cosas de interés relacionadas, prensa..., así como no deje largos periodos de tiempo sin leer o escribir para atender otras cosas, pues le va a resultar mucho más difícil hacerlo de golpe”; “Sin una buena redacción no hay contenido que valga”; “Le recomendaría que escogiese un tema que le apasione y en el que haya suficientes recursos bibliográficos”.

acciones personalizadas de tutorización. Además de lograr reducir tiempos o, al menos, su mejor aprovechamiento, contribuiría a generar una menor frustración tanto en los estudiantes como en la tutora.

No obstante, los resultados obtenidos también ponen de relieve algunas DEBILIDADES del curso virtual, que hacen necesario ofrecer una propuesta de intervención tendente a su mejora. Una primera alternativa de mejora que proponemos sería incentivar más la herramienta del foro, lo que además vendría a completar las tutorías colectivas. Esta última es una práctica que hemos usado por primera vez en alguna ocasión en este curso académico y con buenos resultados, tanto en formato de grupo completo, como en grupos más pequeños (por ejemplo, entre alumnos que se hayan en la misma fase del proceso de aprendizaje o en fases completamente diferentes). Ambas acciones vendrían a contribuir al logro de los dos mismos objetivos: generar aprendizaje entre iguales y evitar el sentimiento de desamparo o soledad.

Desde estos planteamientos y a luz de la información proporcionada por la encuesta final, también podría resultar útil incluir un nuevo apartado, titulado algo así como “Tengo un mensaje para ti”, en el que ir incorporando los consejos o recomendaciones de los alumnos que ya han finalizado el TFG a aquellos que lo comienzan. También parece interesante atender a la propuesta de un estudiante en su encuesta final en el sentido de incorporar ejemplos de TFG para aprender sobre modelos reales.

Igualmente podría resultar interesante la mejora del apartado “Fuentes de información”, añadiendo guías y vídeos tutoriales que faciliten a los estudiantes el conocimiento de las herramientas principales de búsqueda de información para el TFG. Esta propuesta de mejora tendría su origen en la primera experiencia piloto llevada a cabo en el presente curso académico en el marco de la nueva asignatura básica de primero, compartida entre los Grados en Derecho y en Relaciones Laborales y el Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, y titulada “Habilidades, Valores y Competencias Transversales”. Algunas de sus sesiones se diseñaron para mejorar la destreza de nuestros estudiantes en cuestiones como técnicas de cita, ética, recursos bibliográficos de

nuestra Biblioteca, acceso a las bases de datos, recursos BOE, páginas oficiales del CGPJ, TC y Ministerio de Justicia, Jurisprudencia Aranzadi y documentación del Consejo de Europa y de Naciones Unidas (tratados, jurisprudencia, etc.). Dado el número de alumnos (más de doscientos) y el momento en que nos encontramos, se decidió impartirla en una modalidad virtual, para lo que los docentes generamos materiales específicos en formato de guías y vídeos tutoriales, que alojamos en la plataforma Moodle. Por nuestra parte, elaboramos recursos para esta asignatura transversal pensando en que seguramente pudieran también resultar útiles para los alumnos de TFG. Una vez testados en aquella asignatura, valoramos positivamente la posibilidad de su incorporación al curso virtual objeto del presente trabajo.

Además, podría resultar necesaria una reestructuración general del curso si finalmente decidimos eliminar el apartado “Envío de borradores”. Esta modificación aconsejaría incluir el recurso “Originalidad” como subepígrafe dentro de la Sección “2. Memoria”.

Pero precisamente la incorporación de nuevos contenidos podría acabar generando la mayor debilidad del curso propuesto. La existencia de demasiados subapartados podría desalentar a los estudiantes que se enfrentan por primera vez al curso virtual. Por tanto, además de pensar en contenidos adicionales, resulta imprescindible elaborar materiales más interactivos y diseñar una presentación más atractiva.

No cabe duda de que la mayor familiarización con las TICS a la que nos ha abocado la pandemia que vivimos es una gran OPORTUNIDAD para iniciativas como la que proponemos en el presente trabajo. Esta experiencia podría servir para retomar una ruta acelerada de mejora en los aprendizajes superando las metodologías tradicionales. La nueva asignatura transversal podría ser también un buen caldo de cultivo para generar una dinámica a nivel de Facultad o, al menos, entre diferentes profesores pertenecientes a un número importante de áreas de conocimiento de cara a plantear algo parecido para todo el alumnado matriculado en la asignatura TFG.

Una propuesta de este tipo supondría, sin embargo, la mayor AMENAZA para el curso que proponemos en tanto que iniciativa individual,

aunque no cabe duda de que sería la mejor opción. El objetivo pretendido se lograría en mucha mayor medida, tanto por lo que se refiere al proceso de aprendizaje del estudiante, como en cuanto al apoyo a la tutorización. Más que una amenaza se convertiría en una gran oportunidad si finalmente se concreta en una realidad. No obstante, no parece factible su consecución en un breve período de tiempo, de ahí que no apreciemos importantes amenazas a corto y medio plazo al curso virtual propuesto. En cualquier caso, la experiencia obtenida a través de nuestra iniciativa supondría un acervo interesante con el que contribuir positivamente al proceso a nivel de Facultad.

## 6. CONCLUSIONES

Con la prudencia necesaria ante el reducido tamaño de la población usuaria del curso de Moodle propuesto, los datos preliminares obtenidos han confirmado su potencial. Se han apreciado importantes ventajas en el uso de esta herramienta, tanto para los estudiantes como para la tutora. Si bien no todos los recursos o documentos tienen el mismo nivel de utilidad, el nivel de satisfacción con la herramienta es alto, lo que ha repercutido en una mejora de la percepción de la asignatura TFG. También se observa un menor grado de frustración y mayor motivación en todas las partes implicadas.

No obstante, se han identificado ciertas carencias que requerirán incorporar nuevos contenidos. Ésta también puede ser una de sus mayores debilidades, por lo que completar el curso con nuevos contenidos debe hacerse de manera ponderada para no abrumar con demasiada información al estudiante que accede por primera vez. El uso de materiales más interactivos y presentaciones más atractivas puede también contribuir a afrontar con mayores garantías de éxito esta debilidad.

En cualquier caso, se trata de un proceso abierto, que requiere de un seguimiento continuado con el fin de detectar cualquier problemática y corregirla a tiempo de cara a mejorar la eficacia y efectividad del curso virtual propuesto, a la espera de que pueda generarse una iniciativa similar a nivel de Facultad.

## 7. AGRADECIMIENTOS

El proceso que nos ha llevado a la implantación de esta iniciativa no sería posible sin el diálogo constante con los alumnos tutorizados, a los que agradezco todos sus comentarios, así como a mi compañero José Antonio Valles Cavia, siempre dispuesto a ayudar.

## 8. REFERENCIAS

- ABREU, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15. <http://bit.ly/2Xp6U9f>
- ARRIAGA DELGADO, W., BAUTISTA GONZALES, J.K. Y MONTENEGRO CAMACHO, L. (2021). Las TIC y su apoyo en la educación universitaria en tiempo de pandemia: una fundamentación factó -teórica. *Conrado*, 17(78), 201-206. <http://bit.ly/3Eo2L6x>
- DELGADO-GONZÁLEZ, L., GAMERO, J., MARTÍNEZ-ROMÁN, J.A., ROMERO, J.E. Y TAMAYO, J. A. (2019). Añadiendo valor a los trabajos de fin de grado una propuesta interdisciplinar. E-pública. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la economía pública*, 25, 1-20
- DONOSO ANES, J. A. Y SERRANO DOMÍNGUEZ, F. (2014). Los trabajos fin de grado: reflexiones y perspectivas de futuro. En *Jornadas conjuntas de Innovación Docente, Investigación y Transferencia. VI Jornadas de Innovación e Investigación Docente* (pp. 6-25), Copiarte. <http://hdl.handle.net/11441/43237>
- FERRADA-BUSTAMANTE, V., GONZÁLEZ-ORO, N., IBARRA-CAROCA, M., RIED DONAIRE, A., VERGARA-CORREA, D. Y CASTILLO-RETAMAL, F. (2021), Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista saberes educativos*, 6, 144-168
- FERRER, V., CARMONA, M. Y SORIA, V (eds.) (2013). *El trabajo de fin de grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. McGraw-Hill/Interamericana de España
- FONDEVILA GASCÓN, J.F. Y OLMO ARRIAGA, J.L. (2013). *El trabajo fin de grado en las ciencias sociales y jurídicas: guía metodológica*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- GARCÍA SANZ, M. P. Y MARTÍNEZ CLARES, P. (Coords.) (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster*. Universidad de Murcia

- HERNÁNDEZ-LEO, D., MORENO OLIVER, V., CAMPS, I., CLARISÓ, R., MARTÍNEZ-MONÉS, A., MARCO-GALINDO, M.J. Y MELERO, J. (2013), Implementación de buenas prácticas en los Trabajos Fin de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 269-278
- HERNÁNDEZ-LEO, D., MORENO, V. Y CAMPS, I. (2012). Guía docente para el seguimiento y la evaluación de los Trabajos Final de Grado. Universidad Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10230/20036>
- BARZOLA-LÓPEZ, L.H., SUÁREZ-VÉLIZ, M.F. Y ARCOS-COBA, J.A. (2020). La influencia de las TIC's en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia por COVID-19. *Dominio de las Ciencias*, 6 (4), pp. 370-386. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1473>
- JIMÉNEZ CARBONELL, S., BERENGUER ALBALADEJO, M.C., CANATO CABAÑERO, M.M., FERNÁNDEZ PÉREZ, N., IÑESTA PASTOR, E., MOYA FUENTES, M.M., RIZO GÓMEZ, M.B. Y A. BERMÚDEZ AZNAR, A. (2016). ¿Es posible la investigación en el trabajo de fin de grado? En TORTOSA YBÁÑEZ, M.T., GRAU COMPANY, S. Y ÁLVAREZ TERUEL, J.D. (Coords). XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques multidisciplinares (pp. 2626-2636). Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/57093>
- LATORRE MARTÍNEZ, M. P. (2011). Guía del trabajo de fin de grado adaptado al EEES. Stylo Digital.
- MARTÍNEZ, L.J. (2016). Cómo buscar y usar información científica. Guía para estudiantes universitarios. Biblioteca de la Universidad de Cantabria, 2013. <http://bit.ly/39azf5Z>
- PINOS-CORONEL, P.C., GABRIEL GARCÍA-HERRERA, D., ERAZO-ÁLVAREZ, J.C. Y NARVÁEZ-ZURITA, C.I. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza – aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 121-142. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.772>.
- REKALDE RODRÍGUEZ, I. (2011). “¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias”. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193
- SÁNCHEZ, C. V. (2020). El profesorado y las Tecnologías en tiempos de confinamiento por la Pandemia COVID-19. Creencias sobre actitudes, Formación, Competencia Digital e importancia de las TIC en educación. Salamanca TFM, España.
- TEJEDOR, S., CERVI, L., TUSA, F. Y PAROLA, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual

universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1466>

VERA, J. Y BRIONES, E. (2014). Elementos clave del proceso de tutorización y evaluación del TFG: análisis de resultados en la UVA y en la UC. En PÉREZ, K., BIBAO, E., FERNÁNDEZ DE LARREA, B., MOLERO, B., & RUIZ DE GAUNA, P. (Eds.), *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo de Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento* (pp. 335-345). Universidad del País Vasco.

VERA, J. D., GELLIBERT MERCHÁN, S. J., Y ZAPATA MORA, S. E. (2021). Las TIC en la educación superior durante la pandemia de la COVID-19.: Las TIC en la educación superior. *Revista Científica Sinapsis*, 1(19). <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.405>

CAPÍTULO XIII

## EL USO DE REDES SOCIALES Y MEMES COMO COMPLEMENTOS A LA DOCENCIA DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

---

DANIEL IGLESIAS MÁRQUEZ  
*Universidad de Sevilla*

### 1. INTRODUCCIÓN

El confinamiento que tuvo lugar a comienzos de 2020 para hacer frente a la pandemia de la COVID-19 aumentó exponencialmente el uso de las redes sociales con distintos fines. En este contexto, en el que, además, la docencia universitaria tradicionalmente presencial tuvo que adaptarse rápidamente a la virtualidad, el papel didáctico de las redes sociales se hizo cada día más necesario con la finalidad de motivar al alumnado y lograr, de esta manera, un aprendizaje más significativo. El proceso de diseño de memes y de redacción de *tweets*, a la vez que la interacción con perfiles de centros de investigación, organizaciones internacionales y otros usuarios relacionados con los contenidos de la asignatura permite al alumnado adquirir un mayor entendimiento y asimilación de los

contenidos, así como desarrollar un mayor interés en el Derecho internacional.

Partiendo de la hipótesis de que estos recursos digitales (memes y redes sociales) son herramientas que favorecen los procesos de lectura, análisis y síntesis de contenidos de la asignatura de Derecho internacional público, la propuesta consiste en invitar al alumnado a diseñar memes y utilizar redes sociales (*Twitter*) como recursos adicionales al proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad virtual e híbrida de la asignatura.

El desarrollo de este ejercicio puede tener, además, diversos beneficios para la adquisición de las habilidades competenciales que se prevén adquirir en los estudios universitarios. En suma, las principales ventajas de utilizar memes y redes sociales, como *Twitter*, se resumen en mejoras en la asimilación de los contenidos de la asignatura de Derecho internacional público; mayor aproximación y vinculación de los temas abordados en la asignatura con la realidad actual; progresos en habilidades y competencias clave, como el uso de las nuevas tecnologías y la capacidad de síntesis de contenidos; mejoras en las relaciones y comunicación entre el alumnado y el profesorado; y aumento de la presencia social del alumnado en comunidades académicas y de investigación específicas.

A la luz de lo anterior, en la presente comunicación se analiza el valor añadido de las redes sociales y de los memes como complemento del proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho internacional público, en la modalidad virtual e híbrida. En concreto, el objetivo de la comunicación es examinar y exponer las ventajas y desventajas de la utilización de memes y redes sociales, particularmente de la plataforma *Twitter*, como recursos de aprendizaje para facilitar y reforzar la transmisión y asimilación de los contenidos y las competencias del alumnado en entornos virtuales, especialmente en contextos de pandemia en los que mantener la atención y la motivación del alumnado por la educación formal universitaria es un reto.

## 2. REDES SOCIALES Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

En la sociedad actual, el desarrollo y los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han supuesto diversas transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas, entre otros. Estos cambios han afectado directamente la forma de elaboración, adquisición y transmisión de conocimientos de las personas. Por ello, a día de hoy, las TIC, con sus ventajas y desventajas,<sup>152</sup> forman parte del ámbito de la educación para la formación y el desarrollo de personas con las competencias necesarias para la vida, el trabajo y la sociedad de la información (Castro et al., 2007).

Internet ha tenido una importante evolución en las últimas décadas y su uso se ha generalizado en al menos la mitad de la población actual del mundo (Statista, 2021). En este sentido, Internet es una de las TIC que más cambios ha generado en el paradigma de las vidas de las personas, incluido el ámbito de la educación. La denominada Web 2.0, también llamada Web social, que implica la evolución y el surgimiento de las aplicaciones de Internet que ponen énfasis en la interacción y en las relaciones sociales, ha generado nuevas dinámicas en la comunicación, la colaboración y el intercambio de información, a través de una serie aplicaciones y herramientas que permiten una mayor interacción no solo con la información, sino también con los usuarios y usuarias (O'Reilly, 2009; Gil, 2007).

En la Web 2.0 cobran especial relevancia las redes sociales, entendidas como sistemas que permiten establecer relaciones con otros usuarios y usuarias (Prato y Villoria, 2010), por su extendido y habitual uso en la sociedad. En 2021 se registran 4.2 billones de personas usuarias de redes sociales en todo el mundo, lo que equivale a un 53% de la población total del mundo (DataReportal, 2021). Las redes sociales más usadas

---

<sup>152</sup> Entre las ventajas de las TIC en el ámbito de la educación se encuentra las siguientes: mayor acceso a recursos educativos, promueven diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje, mayor comunicación entre el alumnado y el profesorado, propician y mantienen el interés y la motivación del alumnado, la utilización de nuevas herramientas comunicativas, el desarrollo de competencias y de habilidades prácticas, entre otras. En cuanto a las limitaciones, se identifican las siguientes: mayor dependencia a los sistemas informáticos, necesidad de una actualización constante de los equipos electrónicos y *softwares*, entre otras (Hernández, 2017).

son *Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, Tik Tok, LinkedIn, Pinterest, Telegram, Snapchat* y *Twitter*, entre otras (Statista, 2021a).

En el ámbito de la educación, el uso de las aplicaciones web colaborativas e interactivas ha ofrecido al personal docente de todos los niveles de la educación diferentes recursos y métodos de relación, trabajo y comunicación con el alumnado, así como novedosas técnicas, estrategias y experiencias para mejorar y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales (Rodrigo, et. al., 2019; Eliana et. al., 2015, Chen y Chen, 2012; Hernández y Quintero, 2009; Cabrero, 2005). En este sentido, destaca el uso cada vez más habitual de las redes sociales en la docencia como herramientas interactivas y eficaces de trabajo que facilitan la transmisión de conocimientos y la colaboración entre el alumnado, fomentan el diálogo y la participación, motivan al alumnado a la hora de abordar los contenidos de sus asignaturas, promueven su autonomía en cuanto a la búsqueda y selección de material complementario para la asignatura, entre otros (Peña et. al., 2018; Buxarrais, 2016).

La Educación Superior también ha sufrido una transformación en la que cada vez más se conjuga la formación académica del alumnado universitario con el acceso a las redes sociales y a la información disponible en Internet. Por tanto, en la docencia universitaria también existen experiencias en el uso de las redes sociales para enriquecer la relación profesorado-alumnado, promover el uso de las redes sociales como herramienta profesional, desarrollar habilidades y aptitudes para el trabajo en equipo y adquirir las competencias digitales necesaria hoy más que nunca para cualquier profesional (Cantero, 2018; Martínez, 2016; Laguna et. al., 2015; Cabeza y González, 2013). Asimismo, varias investigaciones también destacan la necesidad de implementar estrategias para promover el uso de las redes sociales en la Educación Superior y potenciar sus beneficios para la mejora de la docencia a nivel universitario (Rodríguez et. al, 2015; González et. al., 2013; Gómez et. al., 2012; Espuny et. al, 2011).

En relación con lo anterior, en la docencia de las asignaturas de las Ciencias Jurídicas hay un importante arraigo a las metodologías docentes clásicas (principalmente, la lección magistral formulada por el o la

docente). En este sentido, diversas investigaciones abordan “la necesidad de renovar los enfoques pedagógicos en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, necesidad que se refiere no solo a los contenidos que deben actualizarse de forma constante y periódica, sino también y principalmente a los modos de enseñar y a las formas de aprender las Ciencias Jurídicas” (Cicero, 2021, p. 5). No obstante, la literatura especializada en la materia también demuestra una importante labor de las y los docentes de las asignaturas de las Ciencias Jurídicas de reformular, innovar y complementar sus prácticas docentes mediante la inclusión y el uso de las redes sociales, que se adaptan más al contexto y al tipo de alumnado, considerado como nativos y nativas digitales (Periago, 2019; González y Castillo, 2017; Pérez, 2017; Delgado, 2014).

## 2.1. *TWITTER*, *MEMES* Y DOCENCIA DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO EN TIEMPOS DE LA COVID-19

La pandemia de la COVID-19 ha supuesto la necesidad de adaptar los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje del Derecho, de manera precipitada y con poco margen de maniobra para el profesorado, que ha tenido que adaptarse a variados modelos telemáticos poco practicados en las aulas universitarias y, sobre todo, en las asignaturas de Ciencias Jurídicas (Barrio, 2021). En este contexto, las redes sociales se presentan como una herramienta disponible a introducir y explorar como apoyo complementario al proceso de enseñanza y aprendizaje tanto en un entorno virtual como en uno híbrido o semipresencial, sobre todo teniendo en cuenta que el confinamiento a causa de la COVID-19 aumentó a nivel mundial el uso de las redes sociales, ya sea para que las personas se mantuvieran informadas o bien para estar en contacto con otros usuarios (Hootsuite y We Are Social, 2020; Hootsuite y We Are Social, 2021).

El uso de las redes sociales en las asignaturas de Ciencias Jurídicas ha demostrado tener un impacto positivo también en el interés y en la comunicación con el alumnado. Por ejemplo, el uso de *YouTube* en la asignatura de Derecho internacional público e Instituciones jurídicas de la Unión Europea mediante minivideos docentes denominados “píldoras educativas” que abordan aspectos concretos del contenido de esta

asignatura ha sido un éxito. Esta experiencia ha conseguido una mayor interactividad con el alumnado a través de debates posteriores a la visualización de las “píldoras educativas” (Bou, 2021). En el caso del uso del *Facebook*, en la asignatura de Derecho penal este ha fomentado el aprendizaje colaborativo e informal y la generación de conocimiento compartido mediante la creación de un grupo cerrado como un espacio de encuentro para profundizar sobre aspectos que les resultasen interesantes sobre la asignatura, compartir información, plantear dudas, etc. (Pérez, 2017).

Otra red social disponible para el profesorado de las asignaturas de las Ciencias Jurídicas es *Twitter*, que es el objeto de esta propuesta y experiencia de innovación docente. *Twitter* es una red social que cuenta con más de 350 millones de usuarias y usuarios activos y está en funcionamiento desde 2006. Esta red ofrece principalmente un servicio de *microblogging* a través de tuits o *tweets* (mensajes de 280 caracteres), que permiten una comunicación directa y en tiempo real desde cualquier dispositivo electrónico con acceso a Internet (PC, *smartphone* o una *tablet*) (Oulasvirta et. al., 2010). Así, los usuarios crean sus redes personales en las que se producen diversos procesos de interacción (Veletsianos, 2012).

La justificación de elegir *Twitter* como herramienta complementaria y de apoyo a la docencia virtual o semipresencial en los tiempos de la COVID-19 se debe no solo a que es una de las redes sociales más utilizadas por los nativos y nativas digitales, sino también a que el autor de la presente contribución conoce y está familiarizado con la red y sus distintas funciones y aplicaciones. En este sentido, cabe destacar un previo uso de la red social para la investigación científica y para hacer *networking*. Asimismo, la preferencia del uso de *Twitter* sobre otras redes sociales se debe a la amplia literatura revisada en la que se confirma el potencial y el aumento del uso de esta red social en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario (Fernández-Ferrer y Cano, 2016). Algunos autores demuestran su preferencia a esta red social para la docencia debido a que su carácter es menos lúdico que otras redes, como *Instagram* o *Facebook*. Se trata fundamentalmente de una red social de información de temas que interesan (Periago, 2019).

Diversos estudios demuestran que las características y funciones de *Twitter* permiten generar un entorno (virtual) ideal e interactivo, que ayuda a superar los límites espaciales y temporales para que el alumnado plantee dudas y preguntas, exponga opiniones, intercambie ideas, busque información de actualidad o comparta recursos y materiales con el resto del grupo (Welch y Bonnan-White, 2012). Esto en general contribuye a aumentar el interés, la participación y la conectividad con el alumnado (Junco et. al., 2012). En este sentido, esta red social puede potenciar la participación en el aula virtual del alumnado más introverso. Por otra parte, la red social fomenta el desarrollo de ciertas capacidades y competencias que el alumnado universitario debe adquirir. Por ejemplo, habilidades de lectura y escritura precisa y concreta en 280 caracteres, así como las competencias tecnológicas que debe desarrollar cualquier profesional hoy en día (Garrigos-Simón et. al., 2016). Asimismo, permite que el alumnado sea parte de una comunidad virtual en la que puede interactuar con otros y otras profesionales, lo que le permite ganar presencia en el mundo laboral (Dunlap y Lowenthal, 2009). En suma, *Twitter* tiene un gran potencial de expandir la enseñanza y el aprendizaje más allá del aula (virtual) (Ebner et. al., 2010), ya que promueve el aprendizaje informal, colectivo y autónomo del alumnado (Tess, 2013).

Una de las funciones que ofrece *Twitter* y que potencia su uso como herramienta de apoyo en la docencia es la posibilidad de incluir en los *tweets* de 280 caracteres imágenes, vídeos y enlaces (García-Suárez et. al., 2015). Asimismo, permite incluir *memes* que son imágenes, gráficos o videos que vienen acompañados de un texto corto que van adquiriendo influencia a medida que se van transmitiendo. A día de hoy existente distintos tipos de *memes* (*rage o paint comic*, *meme fotografía*, *meme GIF* o *meme video* (Vera, 2016)).

El compartir y usar *memes* en las redes sociales se ha generalizado no solo en la comunicación personal, sino también como medio para transmitir mensajes de distintas índole (políticos, sociales, culturales, etc.), ya que su difusión es rápida y con un alcance desproporcional (Journell y Clark, 2019). Teniendo en cuenta esto, docentes de distintos niveles de educación han comenzado a utilizar *memes* como un recurso didáctico. Su uso

generalizado y su fácil difusión estimulan procesos cognitivos indispensables en el aprendizaje (Rey, 2018; Acuña, 2017). Por ello, los *memes* se introducen de manera gradual en las clases y al mismo tiempo se invita al alumnado a crearlos y difundirlos con fines pedagógicos (Guadarrama Herrera et. al., 2018).

En el caso de la asignatura de Derecho internacional público, los *memes* permiten introducir o debatir –de manera amena e informal- los contenidos de la asignatura. Por ejemplo, se pueden utilizar *memes* para introducir temas como fuentes del derecho internacional, subjetividad internacional, responsabilidad internacional, órganos de Naciones Unidas, entre otros contenidos de la asignatura. De esta manera, el alumnado comienza a generar nexos entre los *memes* de uso cotidiano y los contenidos de la asignatura (Vera, 2016).

*Twitter* es una fuente importante de *memes* pedagógicos, que pueden ser utilizados para introducir y atraer al alumnado al uso de la red social como herramienta de apoyo de la asignatura de Derecho internacional público. Existen perfiles en *Twitter* que abordan los temas de actualidad relacionados con la asignatura de una manera sencilla que pueden despertar el interés del alumnado (Por ejemplo: Young Grotius (@Young\_Grotius); Human rights memes (@h\_r\_memes); Internationally Wrongful Memes (@memecogens); Internationally Wrongful Memes (@memecogens)). A partir de este primer contacto con la red social se pueden aprovechar los fines pedagógicos de *Twitter* como se describe en los siguientes apartados.

### 3. OBJETIVOS

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

- Incentivar y promover el uso de las redes sociales como herramientas de apoyo y complementarias de la asignatura de Derecho internacional público.
- Innovar los materiales y recursos didácticos de la asignatura de Derecho internacional público.

- Fomentar el aprendizaje colectivo a través de las redes sociales.
- Aplicar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Derecho internacional público.

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

- Examinar el potencial de Twitter como herramienta para mejorar la comunicación en el proceso enseñanza y aprendizaje, sobre todo en los entornos virtuales e híbridos o semipresenciales que se generaron a partir de la pandemia de la COVID-19.
- Crear espacios informales para generar y reforzar los conocimientos.
- Estimular y orientar la atención del alumnado.
- Promover aprendizajes significativos a través del intercambio colectivo de información, opiniones y recursos.

Optimizar –en la medida de lo posible– competencias y habilidades profesionales de la asignatura de Derecho internacional, como la capacidad de análisis y síntesis, conocimientos de una segunda lengua, capacidad de aplicar la teoría a la práctica y el uso de nuevas tecnologías.

#### 4. METODOLOGÍA O PROPUESTA DE ACTUACIÓN

A través de al menos dos vías es posible aprovechar los fines pedagógicos de *Twitter* en la asignatura de Derecho internacional público o en cualquier otra asignatura de las Ciencias Jurídicas. La primera vía es a través de la creación de un perfil (abierto o cerrado para determinados seguidores y seguidoras) de la asignatura al que se invita al alumnado a seguir para que pueda tener acceso a los enlaces, recursos y otros materiales relacionados con el contenido de la asignatura y realizar las posibles actividades complementarias con esta red social. Aunque cabe la posibilidad de utilizar el perfil personal del profesorado, es recomendable la

administración de un perfil específico para mantener la privacidad del profesorado, sí así lo desea el profesor o la profesora.

Una segunda vía es a través de la creación y administración de una lista de contenido sobre la asignatura, que puede ser abierta o cerrada para un grupo determinado. Las listas de Twitter permiten personalizar, organizar y priorizar los *tweets*, por lo que se puede crear una lista específica de la asignatura. El alumnado puede unirse a la lista creada por el profesorado. Esta lista permite la interacción con las personas suscritas a ellas ya que muestran la secuencia de *tweets* de los perfiles que se incluyen en ella.

Independientemente de la o las opciones que se elija/n para utilizar *Twitter* como herramienta para la docencia, es importante que el alumnado pueda acceder al material y contenido relacionado con la asignatura en cuestión. Para ello, *Twitter* permite el uso de *hashtags* o etiquetas (palabras con el signo “#” antepuesto), que se utilizan para indexar palabras clave o temas. Esta función es una invención de *Twitter* y permite que las y los usuarios puedan seguir fácilmente los temas que les interesan. Por tanto, se puede crear un *hashtag* específico de la asignatura (#DerechointernacionalUS o #DIPUS) en cuestión para que el alumnado pueda localizar el contenido de la asignatura. Si se publica un *tweet* con un *hashtag* (#DerechointernacionalUS), cualquier persona que realice una búsqueda de ese hashtag puede encontrar el *tweet*. La red social permite usar varios *hashtags*, lo que permite ordenar los *tweets* por contenido y tema específico (#Derechodelmar, #DIDH, #Subjetividadinternacional #reconocimientoEstados).

Asimismo, para el uso de *twitter* como herramienta de apoyo y complementaria a la docencia de la asignatura de Derecho Internacional o cualquier otra asignatura de las Ciencias Jurídicas se pueden aprovechar las siguientes funciones de la red social:

1. *Compartir contenidos de interés y de actualidad relacionados con los temas de la asignatura*: la red social permite compartir a través de *tweets* una amplia gama de materiales didácticos y contenidos adicionales que complementan el contenido de la asignatura vistos en las clases presenciales, virtuales o híbridas. Los *tweets*

pueden contener notas informativas sobre resoluciones, noticias, *blogs*, *podcasts*, videos de artículos científicos que suelen tratar temas reales y de actualidad sobre Derecho internacional público, lo que permite poner en contexto al alumnado o bien para facilitar y reforzar el aprendizaje. Los *tweets* con diversos contenidos pueden detonar el interés y la motivación del alumnado, ya que se está compartiendo información en un formato multimedia con el que están familiarizados, por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se está llevando fuera del aula presencial, virtual o híbrida.

2. *Generar debates, diálogos y opiniones de los contenidos relacionados con la asignatura*: para aprovechar los fines pedagógicos de *Twitter*, no solo se deben compartir materiales didácticos y contenidos adicionales con el alumnado, sino también es importante incentivar la comunicación y la participación a través de diálogos, debates y opiniones y del intercambio de ideas. Es decir, se debe promover un aprendizaje colaborativo a través de la participación y comunicación de todo el alumnado. Para ello, la red ofrece varias funciones. En primer lugar, todos los *tweets* compartidos por el profesor o la profesora se pueden comentar en 280 caracteres mediante la opción de responder. La interacción entre el profesorado-alumnado o entre el alumnado en 280 caracteres puede ser limitada en ocasiones. No obstante, también presenta algunas ventajas, ya que el alumnado desarrolla habilidades de escritura y de síntesis de argumentos e incluso de organización y estructuración de ideas. Si bien en 280 caracteres se puede agotar un argumento o una explicación, *Twitter* tiene la función de crear *hilos*, que consisten en una serie de *tweets* conectados de una misma persona. Los hilos de *Twitter*, por tanto, pueden enlazar argumentos e ideas, lo que puede proporcionar más contexto, una actualización o para ampliar una opinión. No hay límites en las entradas que conforman estos hilos, por lo que se debe fijar un número para que el alumnado no abuse de esta función. Otra forma de generar el aprendizaje colaborativo es a través de *polls* o encuestas, que ofrecen la oportunidad de

responder a las preguntas sobre diversos temas planteadas por los usuarios de *Twitter*. Las encuestas no solo permiten respuestas muy sencillas de sí o no para recabar las opiniones del alumnado, sino también posibilitan agregar comentarios o enlaces que contengan información para sustentar una respuesta. Esta función tiene un potencial didáctico importante, ya que permite generar un intercambio de ideas y de opiniones entre el alumnado.

3. *Seguimiento de perfiles que pueden dar una visión más práctica del Derecho internacional público*: el uso de *Twitter* se ha expandido entre distintos usuarios, convirtiendo así a la red social en un importante medio de comunicación oficial y para construir comunidades. De esta forma, el alumnado puede dar seguimiento a perfiles que pueden dar una visión más práctica de la asignatura de Derecho internacional. Por ejemplo, muchas organizaciones internacionales (International Labour Organization (@ilo); United Nations (@UN); OECD (@OECD); OEA (@OEA\_oficial), African Union (@\_AfricanUnion)) disponen de perfiles oficiales en los que van informando sobre sus más recientes actividades, como reuniones de sus asambleas generales o resoluciones adoptadas. Asimismo, también hay perfiles oficiales de los tribunales internacionales y de los procedimientos especiales del sistema de Naciones Unidas (International Court of Justice (@CIJ\_ICJ); Int'l Criminal Court (@IntlCrimCourt); UN Special Procedures (@UN\_SPExperts)), en los que se puede conocer sobre sus resoluciones o dictámenes más recientes. Asimismo, se puede estar en contacto con reconocidos expertos y expertas y académicos y académicas del ámbito del Derecho internacional público para conocer de su trabajo y sus más recientes publicaciones. El seguimiento habitual de estos perfiles es importante, ya que a diferencia de otras asignaturas de las Ciencias Jurídicas cuyos contenidos pueden estar más próximos al entorno del alumnado, los contenidos de la asignatura de Derecho internacional pueden en ocasiones alejarse del entorno cercano del alumnado. En este sentido, *Twitter* puede ayudar a

superar algunas barreras espaciales y temporales y aproximar al alumnado a la práctica del Derecho internacional público.

4. *Desarrollo de competencias de lenguas extranjeras*: a través del seguimiento de organizaciones internacionales, tribunales internacionales y expertos y expertas en Derechos internacional público se pueden desarrollar las competencias en una lengua extranjera. El contenido que comparten estos perfiles suele ser en otra lengua (la mayoría en inglés), lo que permite al alumnado desarrollar hábitos de lectura en otro idioma. Asimismo, el alumnado va conociendo los términos específicos en la materia de Derecho internacional.

#### 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La docencia universitaria está en una fase ineludible de evolución y transformación. El profesorado universitario ha tenido que hacer uso de los recursos tecnológicos que disponen los centros universitarios para hacer frente a las adversidades producidas por las medidas para evitar la propagación de la COVID-19 (confinamiento y reducción de la movilidad en general). Gran parte del profesorado universitario ha abandonado de un día para otro la zona de confort de las clases magistrales presenciales para explorar el *e-learning*, es decir, las nuevas metodologías enseñanza y aprendizaje basadas en la virtualidad o en la semipresencialidad, como las videoconferencias (docencia virtual sincrónica) o videos o audios (docencia virtual asincrónica). Por tanto, la pandemia de la COVID-19 ha puesto en evidencia y, a su vez, demandando a las universidades la necesidad de una estrategia educativa virtual capaz de adaptarse a las transformaciones sociales en un corto período de tiempo. Por ello, es importante también que el profesorado y el alumnado cuenten con las competencias y habilidades necesarias para completar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las tecnologías de la información y de la comunicación cobran más importancia que nunca, ya que juegan un papel clave para poner en marcha cualquier estrategia educativa virtual implementada por las universidades en tiempos de la COVID-19. La incorporación de estas tecnologías

en el proceso de enseñanza y aprendizaje han permitido romper barreras temporales y espaciales y han generado técnicas innovadoras de enseñanza para estimular la motivación y el interés del alumnado, con el fin de que mejore su aprendizaje con el uso de multimedia, hipertextos y otros sistemas interactivos, además de elegir aquellos recursos didácticos que mejor convengan a las distintas áreas del conocimiento. En este sentido, las tecnologías de la información y de la comunicación en la docencia del Derecho han venido a romper y complementar el paradigma tradicional de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Las tecnologías de la información y de la comunicación modernizan los métodos de enseñanza-aprendizaje del Derecho, ya que aportan al profesorado la oportunidad de incentivar al alumnado con nuevos medios que se adaptan más al contexto y al tipo de estudiante digital con el que se interactúa hoy en día.

Entre la amplia gama de herramientas didácticas que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación se encuentran las redes sociales, cuyo uso se ha expandido sobre todo para el ocio y la comunicación en tiempo real entre personas. Sin embargo, también se han explotado con fines pedagógicos, permitiendo un aprendizaje colectivo a través de entornos virtuales que permiten compartir recursos e ideas en tiempo real. Por tanto, las redes sociales ofrecen todo un mundo de información y posibilidades de interconectividad. No obstante, cabe señalar que al usar una red social como una herramienta para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesorado debe planificar cuidadosamente con anticipación, contar con instrucciones claras y precisas y, sobre todo, considerar también las limitaciones de las redes sociales.

A día de hoy, la influencia de las redes sociales en la educación es sumamente importante, por lo que es necesario que el profesorado universitario tenga las competencias y las habilidades para integrarlas en su docencia. En relación con el uso del *Twitter* en la docencia de Derecho internacional público, se puede valorar como una experiencia positiva a mejorar. La participación e interacción (compartir información, comentar contenido y uso del *hashtags*) del alumnado en la red social fue limitado, ya que la utilización de *Twitter* no formó parte los criterios de

evaluación pues, en ocasiones, el alumnado no se siente cómodo con *Twitter* y no parece estar dispuesto a utilizar estas herramientas informales como herramienta didáctica para el aprendizaje.

Por tanto, en esta experiencia de innovación docente, *Twitter* se utilizó únicamente como una herramienta de apoyo y complementaria a las clases virtuales y semipresenciales, con el fin de que el alumnado profundice en los contenidos de la asignatura en un entorno informal de aprendizaje. A pesar de ello, una parte considerable del alumnado revisó en varias ocasiones las entradas del profesor, ya que los y las estudiantes demostraron vincular dichas entradas con los contenidos de la asignatura. Asimismo, se generó una mayor interacción dinámica y comunicación con el alumnado. Por otra parte, el alumnado que revisó las entradas del profesor demostró una mejor asimilación y entendimiento de los contenidos de la asignatura.

*Twitter* ha contribuido también a que el alumnado practique los competencias lingüísticas que requiere un/a jurista especializado/a en Derecho internacional público, ya que mucho del material y de los usuarios/perfiles recomendados publican contenidos en inglés. En este sentido, también se mejoran las competencias tecnológicas, que hoy en día son necesarias para el desarrollo de cualquier actividad profesional.

Finalmente, la cuestión más destacable del uso de *Twitter* en la docencia de Derecho internacional público es que el alumnado, a pesar de la distancia existente, ha tenido la oportunidad de conocer el trabajo de organizaciones internacionales, juristas internacionalistas y académicas y académicos especializados en Derecho internacional público. Esto no solo ha puesto en perspectiva las oportunidades laborales existentes relacionadas con esta asignatura, sino también ha facilitado la asimilación de conocimientos y despertado el interés del alumnado en el Derecho internacional, ya que se trabaja con ejemplos y casos reales.

En suma, el uso de redes sociales y memes son herramientas que apoyan y complementan el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario, incluso cada vez tienen más protagonismo en la docencia universitaria en algunos ámbitos de conocimiento. Esto es una consecuencia lógica, teniendo en cuenta que el alumnado de hoy en día son esos nativos y

nativas digitales que dedican gran parte de su tiempo a las redes sociales donde intercambian o se comunican mediante estos memes. Sobre todo durante la pandemia de la COVID-19, en la que el uso de redes sociales aumentó.

La pandemia de la COVID-19 generó un momento clave para que el profesorado explorara el uso de las redes para la docencia universitaria, especialmente para intentar reconducir el uso de las redes de un uso exclusivo de ocio y comunicación e intentar aprovechar las oportunidades pedagógicas que presentan. El uso de memes y redes sociales tanto en la docencia virtual como semipresencial de la asignatura de Derecho internacional apoyó el aprendizaje teórico y práctico de los contenidos de la asignatura. Los memes, por un lado, permitieron al alumnado relacionar algunas imágenes con el contenido de la asignatura. Mientras tanto, la red social utilizada como herramienta de apoyo (*Twitter*) permitió un aprendizaje colaborativo a partir del intercambio de contenido y recursos y contribuyó a reafirmar el conocimiento que debe adquirir el alumnado de la asignatura de Derecho internacional público, a generar un ambiente más participativo en un entorno virtual e híbrido y a promover el uso efectivo y apropiado de las redes sociales.

## 5. REFERENCIAS

- Acuña, M. (2017). *Innovación educativa: Enseñar con memes*.  
<https://www.evirtualplus.com/innovacion-educativa-ensenar-con-meme>
- Barrio, R. M. (2021). El 'youtuberismo' como respuesta docente en tiempos de confinamiento. Una experiencia docente de la asignatura de Derecho Procesal Penal. *Revista de Educación y Derecho*, 23, 1-33.  
<https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.33889>
- Bou Franch, V. (2021). El uso de YouTube en la innovación docente del Derecho Internacional y Europeo. En *El impacto de la investigación en el aula* (en prensa). Ediciones Egregius.
- Buxarrais, M.R. (2016). *Redes sociales y educación Education in the Knowledge Society*, 17(2), 15-20.
- Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 135(3), 77-100.

- Cabeza, L. y González, N. (2013). Redes sociales y docencia universitaria: el caso de Facebook. *Revista de Ciencias de la Educación*, 234, 1-21.
- Cantero Tellez, C. (2018). Uso profesional de las redes sociales por los Docentes del grado de Fisioterapia. Estudio Multi-Institucional. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 227-234.
- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234.
- Chen, L. y Chen, T. (2012). Use of Twitter for formative evaluation: Reflections on trainer and trainees' experiences. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 49-52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01251.x>
- Cicero, N. K. (2021). Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica. *Revista de Educación y Derecho*, 23, 1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.33851>
- DataReportal (2021). *Digital 2021: Global Overview Report*. <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>.
- Delgado García, A. (2014). Docencia del Derecho y tecnologías de la información y comunicación. *Revista de Internet, derecho y política*, 18, 110-111. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/10727>
- Dunlap, J. y Lowenthal, P. (2009). Horton hears a tweet. *EUCAUSE Quarterly*, 32, 1-10.
- Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M. y Meyer, I. (2010). Microblogs in higher education – a chance to facilitate informal and process-oriented learning? *Computers and Education*, 55(1), 92-100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.006>
- Espuny, C., González, J., Lleixá, M. y Gisbert, J. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 171-185.
- Fernández-Ferrer, M. y Cano, E. (2016). The influence of the internet for pedagogical innovation: using twitter to promote online collaborative learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(22). 13-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0021-2>
- Gallardo, E., Marqués, L. y Bullen, M. (2015). El estudiante en la educación superior: Usos académicos y sociales de la tecnología digital. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 25-37. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2078>
- García-Suárez, J, Trigueros-Cervantes, C. y Rivera-García E. (2015). Twitter como recurso para evaluar el proceso de enseñanza universitaria. *RUSC*.

*Universities and Knowledge Society Journal*, 12(3), 32-44.

<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2092>

Garrigos-Simón, F. J., Oltra Gutiérrez, J. V., Narangajavana, Y. y Estellés Miguel, S. (2016). Ventajas y usos de Twitter, como herramienta de mejora de la educación universitaria. *Congreso In-Red*, 11-12.

<http://dx.doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4416>

Gil Garcia, E. (2009). *La web de las personas: una introducción al web 2.0*.

<https://core.ac.uk/download/pdf/39159051.pdf>.

- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38, 131-138.
- González, J. & Ruiz, A. (2013). Las actitudes de los futuros maestros hacia el uso educativo de las redes sociales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 287-312.
- Guadarrama Herrera, A., Mendoza Guadarrama, C., Díaz Silva, J. y Becerril Morales, F. (2018). *El uso de los memes como estrategia didáctica aplicada en las matemáticas*.  
<https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/97N75Ad7WfPEABQFhrDNPdFOWuAwSE5dDVJGODTH.pdf>.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2009). La integración de las TIC en el currículo: necesidades formativas e interés del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 103-119.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347.  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hootsuite y We Are Social (2020). Digital 2020: Global Digital Overview.  
<https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview>.
- Hootsuite y We Are Social (2021). Digital 2021: Global Digital Overview.  
<https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>.
- Journell W. y Clark CH (2019). Political memes and the limits of media literacy. En w. Journell (ed.), *Unpacking fake news: an educator's guide to navigating the media with students* (pp. 109-125). Teachers College Press.
- Junco, R., Elavsky, C. M. y Heiberger, G. (2012). Putting Twitter to the test: assessing outcomes for student collaboration, engagement and success. *British Journal of Educational Technology*, 44, 273-287.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01284.x>
- Laguna García, M.; Palacios Picos, A. y San José Cabezudo, R. (2015). El uso de internet y las redes sociales en la docencia universitaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado y de los centros universitarios. *Revencyt*, 21, 346-362.
- Martínez Rámila, K. y Ramírez Martinell, A. (2016). Redes sociales en educación superior: Transformaciones tecnológicas, de socialización y de colaboración entre estudiantado universitario. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 93-111.  
<https://doi.org/10.15359/rep.esp-16.5>

- O'Reilly, T. (2009). *What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. O'Reilly Media.
- Oulasvirta, A., Lehtonen, E., Kurvinen, E., y Raento, M. (2010). Making the ordinary visible in microblogs. *Personal and Ubiquitous Computing*, 14, 237–249. <https://doi.org/10.1007/s00779-009-0259-y>
- Peña, M.A., Rueda, E. y Pegalajar, M.C (2018). Posibilidades didácticas de las redes sociales en el desarrollo de competencias de educación superior: percepciones del alumnado. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 2171-7966. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.16>
- Pérez Rivas, N. (2017). La integración de las redes sociales en la enseñanza del Derecho Penal. En E. Pillado González (coord.), *Docencia en derecho y proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad* (pp. 129-136). Dykinson.
- Periago Morant, J. J. (2019). TICS y Redes Sociales en derecho penal: Pensamiento analítico. *Congreso In-Red*, 488-501. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10426>
- Prato, L. y Villoria, L. (2010). *Web 2.0: redes sociales*. Editorial Universidad Nacional De Villa María.
- Rey Somoza, N., Marmolejo Cueva, M. C., Grob, M., y Bartolomé Llorente, D. (2018). El meme de Internet en la enseñanza del diseño como herramienta de síntesis y análisis crítico. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 239-244.
- Rodrigo-Cano, D., Aguaded, I. y García, F. J. (2019). Metodologías colaborativas en la Web 2.0. El reto educativo de la Universidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 229-244. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10829>
- Rodríguez, H. y Restrepo, L.F. (2015). Conocimientos y uso del twitter por parte de estudiantes de educación superior. *Sophia*, 11(1), 44-52.
- Statista (2021). *Global digital population as of January 2021*. <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>.
- Statista (2021a). *Most popular social networks worldwide as of April 2021, ranked by number of active users*. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>.
- Tess, P.A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)—A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032>

- Veletsianos, G. (2012). Higher education scholars' participation and practices on Twitter. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(4), 336–349.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00449.x>
- Vera, E. (2016). El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación. *Revista Educación y Tecnología*, 8(2), 1-15.
- Welch, B. K. y Bonnan-White, J. (2012). Twittering to increase student engagement in the university classroom. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL)*, 4(3), 325-345.  
<https://doi.org/10.34105/j.kmel.2012.04.026>

## LEGALTECH Y EL DERECHO INTERNACIONAL: LA NECESIDAD DE ENSEÑAR LA TECNOLOGÍA EN EL AULA

---

ANTONIO MERCHÁN MURILLO  
*Universidad Pablo de Olavide*

### 1. INTRODUCCIÓN

Hoy día se está produciendo un cambio en la forma en que se llevan a cabo los asuntos legales en los despachos de abogados. Es una realidad que la prestación de servicios jurídicos profesionales se está en la cúspide de una gran irrupción tecnológica. En este sentido, existen estudios que prevén que la forma en que operan los bufetes de abogados y los equipos jurídicos de empresas están cambiando drásticamente, si no lo han hecho ya, a través de la adopción de las tecnologías más sofisticadas.

De esta forma, el cambio tecnológico ya ha dejado obsoletas algunas de las funciones que estaba desarrollando el abogado, hasta hace poco, y solo se espera que esta tendencia continúe. Dada esta ola de cambio, existe una fuerte justificación para la inclusión de Legaltech, como competencia digital, en el plan de estudios en los Grados en Derecho, así como en todos los Grados, en los que se imparte alguna asignatura relacionada con el Derecho. En este aspecto, conviene indicar que cuando hablamos de Legaltech, lo hacemos haciendo referencia a la tecnología jurídica o tecnología al servicio del derecho.

En este aspecto, la mayoría de las universidades españolas ofrecen una asignatura final, de realización de Trabajo Fin de Grado, en el que tienen que desarrollar casos multidisciplinarios, a modo de dictamen, preparando muy bien a los alumnos para el ejercicio profesional, que pueden apoyarse en un tutor, al que tienen asignado, previamente, que lo evaluará y hará un seguimiento.

De esta forma, centrarnos en el Grado en Derecho, se está ante el reto de adaptar nuevas técnicas para formar correcta, ética y eficazmente a todos sus integrantes. En este sentido, se trata de analizar y tratar de abordar el uso de la tecnología para el aprendizaje y su complejidad de fondo, así como el proceso de enseñanza y la necesidad de apoyo al alumnado.

Para ello, podría ser conveniente, en la práctica jurídica, la inclusión de la tecnología, por ejemplo, inclusión en una capacitación básica en software, en aprendizaje automático y otras adopciones de la inteligencia artificial, en cómo utilizar el sitio web, una comprensión básica de los conceptos básicos de programación, etc. En este sentido, obsérvese que estas capacitaciones tienen un carácter global, que va a hacer que asignaturas como Derecho internacional, público y privado, den una mayor perspectiva al alumnado, por motivos evidentes.

En consecuencia, el aprendizaje final debe llevar a abrir la puerta a nuevos empleos y nuevas actividades profesionales, porque la tecnología se ha convertido en un medio eficiente para permitir a las personas un amplio acceso a contenidos heterogéneos y mejorar las capacidades del alumno. En una era digital e hiperconectada, los modos tradicionales de aprendizaje se ven complementados con el exponencial incremento de herramientas que ofrece las TIC.

## 2. LA NECESIDAD DE UNA COMPETENCIA DIGITAL CLARA

Internet está teniendo un impacto notorio en el comportamiento de las personas. En este sentido, la capacidad para extenderse a través de las redes de información, en continua expansión, para vincularse con nuevos grupos sociales y, así, participar en actividades cívicas en línea (y/o fuera de ellas), que en su día estuvieron más allá del alcance de la vida cotidiana, exige explorar qué es la ciudadanía digital.

Ahora bien, a la hora de hablar de ciudadanía digital, se trata de observar cómo Internet no solo cambia las relaciones que tiene con otras personas, sino también las formas en que las restricciones y limitaciones en el acceso a las herramientas digitales (a las que tenían acceso y luego se les

prohíbe, a las que no puede tener acceso en el momento ideal para conseguir un buen manejo de ellas, etc.) pueden afectar a los roles y a las habilidades propias de los ciudadanos en el siglo XXI. Además, nos podemos encontrar con variables psicológicas como la autoeficacia de Internet y la ansiedad de Internet, que han sido reconocidas como rasgos importantes tanto para adquirir nuevas capacitaciones, por ejemplo, laborables, como para desarrollar nuevos conocimientos a través del uso de Internet, educativas (De Marco et al., 2014; Livingstone y Helsper, 2009).

En este contexto, debe tenerse presente que no existe un concepto uniforme de ciudadanía digital, porque la ciudadanía digital en sí no es estática, sino un concepto dinámico, flexible, interconectado con las actividades cotidianas en línea y fuera de línea de las personas (Choi, 2017). De esta forma, para contextualizarla debe marcarse la existencia de diversos estudios en relación con la ciudadanía digital, que tiene implicaciones importantes para comprender las transacciones analógicas-digitales. El primero, los encontramos en el enfoque crítico de la tecnología de Feenberg (1991) y la idea de que los individuos controlan las trayectorias de comportamiento que ofrecen las nuevas tecnologías. De este enfoque pueden sacarse una conclusión relevante: cualquier tecnología buena o dañada no debe atribuirse a la tecnología en sí, sino a las personas que la utilizan; pues al hacerlo son las que finalmente definen el carácter de la tecnología en la vida cotidiana.

Por otro lado, resulta relevante fijarse en el enfoque de Manuel Castell de una sociedad cada vez más interconectada (1996). Castells sugiere que Internet crea nuevos contextos y procesos para los flujos de información a usuarios individuales. Castell destaca que los nuevos flujos de información, creados por Internet, cambian los roles de la información, por ejemplo, quién controla. Cuando los usuarios inician sesión, se comunican con la información que ya se ha proporcionado a las redes, por el propio usuario, a la red o, más concretamente, se conecta con bancos centrales de datos, que tienen un propietario. Este hecho parece no ser conocido por el propio usuario, que cede datos, recursos y experiencia a un operador digital, dentro de un sistema que domina y con los que, con el tiempo, obtiene poder.

Por último, resulta interesante el planteamiento del enfoque de código abierto aún en desarrollo para los procesos educativos (Glassman y Kang, 2016), que se centra en los propios ciudadanos digitales y en las decisiones activas que toman. En este sentido, ensalzan la necesidad de alfabetización digital o alfabetización en medios e información (Simsek y Simsek, 2013) que ayudaría a establecer el límite entre la vida cotidiana de usuarios y sus actividades. Por ello, destaca la necesidad establecer estos límites en función de sus niveles de habilidad

Con todo lo dicho anteriormente, se observa la necesidad de establecer el “¿Quién soy yo?, ¿para qué uso el medio?, ¿por qué uso el medio?, ¿por qué si bien se cómo utilizarlos, pero no sé cómo realmente funciona? Es decir, hablamos de la necesidad de determinar que “yo” como ciudadano (“digital” en el momento que uso internet), debe ser consciente de para que uso internet o el medio digital, de los problemas que conlleva y de cómo lo uso, en definitiva, hablamos de ética digital, pero también de capacidad digital.

Cuando hablamos de capacidad debe tenerse presente que una persona cuando nace obtiene la capacidad de obrar. Posteriormente, cuando adquiere la mayoría de edad adquiere la capacidad de obrar. Pues bien, cuando uno usa internet debe tener capacidad digital; es decir, debe ser consciente de lo que hace en internet. Si no lo es no puede ser ciudadano digital de pleno derecho, para ello se requiere alfabetización debe capacidades psicológicas, como las habilidades cognitivas-intelectuales para analizar e interpretar información en línea y las habilidades

Una vez que se obtiene la capacidad; es decir, “una vez que se está” se debe conseguir “ser”, es decir, conciencia, obteniendo así una visión crítica y/o transformadora, que permita a los otros ciudadanos conseguir los estados anteriores; es decir, ser ciudadanos digitales con plena capacidad y conciencia.

### 3. METODOLOGÍA

Los nuevos entornos educativos, particularmente aquellos basados en las tecnologías de la información y la comunicación, exigen que los

estudiantes regulen conscientemente el proceso de aprendizaje para alcanzar sus metas de manera eficiente. Sin embargo, la mayoría de los enfoques persiguen la adquisición de dominio-conocimiento.

De esta forma, para el uso de la tecnología, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, se pide que se proporcionen al menos tres funcionalidades:

- a) Entrega de contenido digital y recursos de aprendizaje;
- b) Habilitación de la comunicación, colaboración y reflexión;
- c) El uso de datos de registro para fomentar nuevas formas de apoyo al alumno.

Con lo anterior, se piensa que la tecnología es capaz de ayudar a los alumnos a utilizar habilidades de pensamiento de orden superior para planificar y desarrollar la investigación, resolver problemas y tomar decisiones acertadas utilizando herramientas y materiales digitales adecuados (ISTE, 2007).

Ahora bien, en un método o enfoque diferente de aprendizaje, como puede ser el que implica cuestiones online, en su totalidad o parcial, se pide adaptación a los estudiantes, pero no se tienen en cuenta sus preferencias cognitivas y afectivas, lo que probablemente conlleve a incomodidad, dejadez y, con ello, en parte, frustración por parte del alumnado. Es cierto que las herramientas han sido elegidas conscientemente por el alumno, pero esto está directamente relacionado con la comprensión del tema objeto de estudio.

De esta forma, a modo de reflexión inicial, puede ser interesante, a la hora de enseñar a los estudiantes, que la Facultad conozca y, posteriormente, reconozca el grado de conocimiento tecnológico y experiencia previa de los estudiantes con el medio. El motivo es, a nuestro modo de ver, evidente, puesto que no todos tienen el mismo nivel de alfabetización tecnológica.

Dicho lo anterior, debemos tener en cuenta que, como es sabido, las futuras generaciones de abogados deben estar más alfabetizados digitalmente, porque los clientes lo van a requerir. Asimismo, parece que los

abogados que ejercen en la actualidad esperan que sus futuros aprendices y su fuerza laboral sean un poco más multidisciplinares de lo que son hoy, hablando en términos tecnológicos.

En este sentido, puede observarse que, con la tecnología, en constante desarrollo y la creciente competencia de los estudiantes, se espera que los procesos de enseñanza y aprendizaje en un entorno en línea se vuelvan cada vez más fluidos. No obstante, debe tenerse en cuenta que, a medida que avanza la tecnología, sin duda también se crearan nuevas posibilidades, pero esto no debe impedir que se deba tener presente que siempre habrá un cierto porcentaje de estudiantes que se estén retrasando en el uso de la tecnología que va surgiendo, a la hora de realizar el proceso enseñanza y aprendizaje.

Ante esto, puede ser conveniente que el profesorado que imparte docencia realice encuestas, de manera online, con el objetivo de definir los problemas tecnológicos que sus alumnos experimentan y examinen la relación entre la experiencia de los alumnos, respecto a los problemas relacionados la enseñanza. Si la relación existe, quizás pueda ser interesante la posibilidad de que se ajuste la evaluación de la enseñanza para eliminar los prejuicios y/o los prejuicios causados por factores más allá de su control.

En este sentido, la gran pregunta que deberíamos hacernos es si se puede definir un conjunto significativo de habilidades y conocimientos para establecer alguna credibilidad de referencia de un individuo multidisciplinario, o si existe una combinación mínima viable de habilidades y conocimientos que un equipo multidisciplinario de tecnología legal debería tener. encarnar en este sentido.

En este contexto, parece observarse que una de las debilidades detectables en la literatura mundial sobre tecnologías digitales y necesidades de habilidades emergentes es que la literatura discute marcos genéricos que son incapaces de fundamentar nuevos requisitos de aprendizaje y habilidades dentro del contexto de cuerpos específicos de conocimiento, práctica y regulación ocupacional.

Sobre la base de todo lo anterior, en nuestra investigación, que se encuentra en un estado inicial, hemos realizado en torno a 815

cuestionarios Likert, al que hemos pasado a alumnos de diferentes universidades, de grado y doble grado en Derecho. A través de los cuestionarios y de la lectura de distintos autores, nacionales y no nacionales, hemos considerados estas áreas como esenciales, para centrar el marco investigativo.

En estos cuestionarios hemos identificamos cinco áreas principales de necesidad de aprendizaje entre todo tipo de profesionales del derecho actuales y futuras que deseen brindar servicios legales mejorados con tecnología: 1) Comprensión de la mentalidad; 2) pensamiento orientado a los datos; 3) Sistemas ágiles y pensamiento de diseño; 4) Conciencia comercial; 5) La ética digital y la ley de la IA y la tecnología digital.

Asimismo, los resultados obtenidos nos indican que la autoeficacia del ordenador, las características del sistema y las características del material digital son factores críticos que afectan las expectativas de los estudiantes. De esta forma, debe tenerse en cuenta que, al diseñar el medio de aprendizaje, se deberían desarrollar técnicas que faciliten la interacción comunicativa y social entre los profesores y estudiantes y entre éstos últimos. Asimismo, los profesores deben comprometerse a utilizar materiales de enseñanza interesantes y tener actitudes educativas animadas, creando un ambiente agradable de comprensión del propio entorno virtual.

Lo anterior se traduce en una cuestión motivacional, que va desde el profesor hacia el alumno. La primera es la esencial y por ello la queremos destacar; pues, la motivación de los profesores, para adecuarse al contexto que se quiere enseñar, en relación con el método, es importante. No es tan fácil entender qué motiva a los profesores a utilizar las herramientas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Cada profesor debe tener una alta motivación para cambiar su estilo de enseñanza y aprendizaje en el aula, de modo que la actividad en la clase sea más interesante y, por lo tanto, los estudiantes se vuelvan activos.

Por otro lado, las áreas que hemos mencionado, anteriormente, son relativamente estables en el sentido de que parecen representar el conjunto mínimo requerido de habilidades y conocimientos en relación con una amplia gama de tecnologías digitales y servicios legales mejorados por la

tecnología. Por lo tanto, estas cinco áreas podrían verse como el núcleo común de habilidades y conocimientos de tecnología jurídica.

Dicho lo anterior, nuestra idea se basa en la necesidad de que estas necesidades de aprendizaje deben ser reconocidas por el sector y respondidas con una oferta educativa y formativa adecuada. El desarrollo de Internet está haciendo que la transferencia de datos pueda realizarse en todo el mundo, con un simple clic. Estamos en un mundo donde fluye todo tipo de información constantemente y los servicios de Internet operan en un mercado global, estando disponibles para cualquier persona y en cualquier lugar, lo cual puede amenazar la seguridad jurídica de estos datos “en línea”, que son el negocio empresarial por excelencia en la actualidad. Con esta enorme cantidad de información y con la imparable evolución del mundo digital, la exigencia de un entorno jurídico es evidente ante la necesidad de dar certeza jurídica.

Todos parecen que poco a poco empiezan a observar los peligros que conlleva representados por el extraordinario poder de las empresas de tecnología y los gobiernos, aunque a veces la falta de debate nos engaña.

La educación de nuestros futuros abogados en Legaltech comienza a ser fundamental. Sin educación no empoderamiento. La Educación debe ir a la vez que avanza la digitalización, con objeto de buscar el equilibrio entre su enseñanza a los ciudadanos y el uso responsable y seguro de la tecnología. En este contexto, los docentes tenemos la misión de promover el uso de la tecnología, pero también enseñarles a no ser dependientes de ellas.

En definitiva, puede advertirse como resulta esencial la adquisición de competencias técnicas para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, entendida en un sentido amplio, además de la adquisición de las capacidades básicas prácticas e intelectuales para que los individuos se desarrollen completamente en la Sociedad de la Información. Se trata de formar habilidades, conocimientos y actitudes en el uso de los medios digitales para poder dominar los desafíos en la sociedad digital, que conllevará el aprendizaje. Esto sugiere una perspectiva más activa orientada al proceso en la sociedad, lo que relaciona el aprendizaje tanto con la capacidad de operar aplicaciones tecnológicas como con el

uso de la tecnología para satisfacer las necesidades personales y colectivas.

#### 4. DISCUSIÓN

La mayoría de las universidades han decidido que el mundo de Legal-Tech pertenece al mundo de los posgrados y no al de los estudiantes universitarios, lo que tiene sentido si lo miramos como una oportunidad para especializarse en un área particular del derecho. Sin embargo, estas áreas de especialización suelen ser de naturaleza más académica, por lo que es algo sorprendente que muchos de estos cursos parezcan centrarse en las habilidades en la práctica.

Quizás las universidades, a nivel de grado, también deberían centrarse en el elemento académico de LegalTech. La ética de la tecnología de adopción y el estado de derecho siguen siendo un área propicia para el debate. El sesgo algorítmico y el estado de derecho es una de las consecuencias más problemáticas del aumento de la automatización y merece una discusión significativa en las esferas académicas. Tal discusión está quizás más cerca de lo que uno esperaría del papel tradicional de las universidades y puede faltar en los cursos vocacionales que probablemente se centren en las habilidades requeridas para usar una solución LegalTech (BPP, 2018), en lugar de las implicaciones de su utilización.

Una posibilidad que utiliza la gran cantidad de departamentos en la universidad promedio es enseñar LegalTech como una colaboración entre abogados e informáticos (Ready, 2019). De hecho, no sería prudente que cualquier módulo o curso que explore la tecnología legal sea una empresa exclusiva de estudiantes de derecho o de ciencias de la computación. El enfoque de la Universidad de York parece ser el más cercano a la práctica y desafía lo que tradicionalmente se ve como grados muy diferentes para interactuar entre sí (Norton Rose, 2019).

El primer paso en la construcción de un módulo o título conjunto podría ser simplemente la creación de una actividad extracurricular conjunta, es decir, un estudio de una casuística, para prototipar adecuadamente un enfoque de aprendizaje basado en problemas.

Por ejemplo, revisar contratos electrónicos y testamentos en el que se den activos digitales, donde puede surgir, como está surgiendo, un contexto en relación con una sucesión digital, en el que haya que discutir sobre la propiedad de la nube y la propiedad del sujeto en la nube, que consiste en la necesidad definida, a nivel global, de garantizar que los usuarios retengan el control sobre sus propios datos. Estos datos, por ejemplo, pueden ser escritos u otras obras de arte (incluidas fotografías que no pueden considerarse datos personales), notas, documentos utilizados para nuestro trabajo, documentos privados, copias de seguridad, materiales electrónicos comprados, como libros, música o películas, etc. Todo ello va a plantear, de nuevo, preguntas muy importantes sobre la propiedad.

Una vez determinado el objeto de la sucesión y, con ello, la determinación de la naturaleza privada de carácter internacional, va a surgir la necesidad de aplicar el Reglamento 650/2012 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 4 de julio de 2012, relativo a la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento y la ejecución de las resoluciones, a la aceptación y la ejecución de los documentos públicos en materia de sucesiones mortis causa y a la creación de un certificado sucesorio europeo ante la posibilidad de que pueda darse un elemento extranjero en la sucesión; es más, ante la globalidad que se presenta en internet, se va a dar sí o sí.

La sociedad digital exige una voluntad de apertura a los cambios, en nuestros sistemas de educación y formación, a favor del desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades de los ciudadanos, en una amplia gama de temas, competencias sociales, cívicas y culturales.

Los estudiantes tienen el reto de aprender una variedad de habilidades necesarias para desarrollar trabajos en las empresas, que, igualmente, están cambiando. Por tanto, el trabajo y los perfiles exigidos por éstas son cada vez más diferentes. En consecuencia, las TIC en las empresas han creado la necesidad de trabajos más especializados, lo que ha abierto la puerta a nuevos empleos y nuevas actividades profesionales, lo que debe llevar a formar personas familiarizadas con el medio en el que se desenvuelven.

Ahora bien, si bien la mayoría de los estudiantes los podemos considerar como nativos digitales, la mayoría de los profesores son migrantes digitales, motivo por el que el deber de los profesores es también adquirir y mejorar conocimientos, que le permitan adquirir habilidades para enseñar y para guiar el aprendizaje de aquellos.

De esta forma, con una brecha digital estructuralmente arraigada, la educación y, con ello, el conocimiento se presenta esencial ante la creciente ubicuidad de Internet en un mundo cada vez más “tecnocéntrico” y con el imperativo de explotar la información. Se trata de contribuir a la construcción de una nueva alfabetización digital dirigida a los usos críticos de los medios digitales, para entender cómo funcionan las tecnologías y cómo pueden afectar nuestra vida global (Cornali, F.; Tirocchi, S. (2012). Por ello, la clave está en aumentar la alfabetización digital dentro de una sociedad para integrar a la sociedad en una corriente inclusiva (Sharma, R.; Fantin, A.; Prabhu, N., 2016).

Es vital que los abogados del futuro mantengan un conocimiento detallado de la ley, pero también de la tecnología que en muchos casos va a ir asociada a la propia ley, pensemos en las leyes sobre firma electrónica, protección de datos, etc. De esta forma, el desarrollo y la prestación de servicios tecnológicos exige habilidades y conocimientos que los abogados tradicionales no poseen.

Esta esta demanda puede ser satisfecha por equipos multidisciplinarios o por personas multidisciplinarias. En general, debemos tener en cuenta que es probable que las futuras generaciones de abogados sean más alfabetizados digitalmente que aquellos que dominan el mercado actual.

Sin embargo, si los futuros abogados deben dominar una capa adicional de habilidades y conocimientos, que es la tecnología. Ahora bien, dependiendo de la naturaleza de los servicios tecnológicos mejorados, es posible que los abogados, por ejemplo, ya no necesiten dominar la habilidad de la redacción tradicional de contratos o testamentos. Seguramente, los abogados deberán revisar los contratos y testamentos de sus clientes, si por ejemplo están realizados en plataformas tipo Blockchain.

En este punto la gran pregunta a realizarse, a la cual no existe respuesta aún, es si se puede definir un conjunto significativo de habilidades y

conocimientos o una combinación mínima viable de habilidades y conocimientos a enseñar a los estudiantes. No obstante, lo que sí tenemos claro es que una de las debilidades más claras del sistema actual es que las necesidades de habilidades emergentes propias de la tecnología es que se discuten marcos genéricos que son incapaces de fundamentar nuevos marcos más específicos, con formas de aprendizaje y habilidades dentro de un contexto específicos de conocimiento, práctico y de regulación ocupacional. Sin una investigación que aborde las necesidades y circunstancias sectoriales y ocupacionales, es difícil ofrecer requisitos de aprendizaje suficientemente detallados y contextualizados para que los proveedores de educación y formación puedan responder de manera eficaz.

Por ejemplo, una competencia que consideramos esencial es la comprensión de la ciencia de datos y las bases de datos, así como la capacidad de pensar en los servicios legales como un recurso rico en datos. La gente no piensa en lo que los datos están produciendo y los documentos que producen éstos. En este sentido, un futuro abogado debería saber desbloquear el potencial que tiene un dato mediante la capacitación en formatos de datos, estructuras de datos y una mayor apreciación de la coherencia de éstos, ya que si bien un abogado tiene que presentar un escrito o demanda, que concierna a un caso que este mínimamente relacionado con internet, va a ser esencial poder dar un paso atrás en la presentación e identificar las estructuras de datos subyacentes o imponer una nueva estructura sobre el material presentado.

## 5. LA NECESIDAD DE APOYO

La sociedad digital exige una voluntad de apertura a los cambios, en nuestros sistemas de educación y formación, a favor del desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades de los ciudadanos, en una amplia gama de temas, competencias sociales, cívicas y culturales.

Los estudiantes tienen el reto de aprender una variedad de habilidades necesarias para desarrollar trabajos en las empresas, que, igualmente, están cambiando. Por tanto, el trabajo y los perfiles exigidos por éstas son cada vez más diferentes. En consecuencia, las TIC en las empresas han creado la necesidad de trabajos más especializados, lo que ha abierto la

puerta a nuevos empleos y nuevas actividades profesionales, lo que debe llevar a formar personas familiarizadas con el medio en el que se desenvuelven.

En este sentido, debe tenerse en cuenta que la sociedad digital exige una voluntad de apertura a los cambios, en nuestros sistemas de educación y formación, a favor del desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades de los ciudadanos, en una amplia gama de temas, competencias sociales, cívicas y culturales.

Con esto en mente, surge la necesidad de desarrollar contenido educativo adecuado, métodos pedagógicos eficientes, prácticas de enseñanza innovadoras y paradigmas de aprendizaje novedosos, así como desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior de los estudiantes que facilitan el aprendizaje para aprender e incluir los beneficios de las tecnologías de la información y la comunicación.

Ahora bien, normalmente nos encontramos escasos equipos informáticos, con la imposibilidad de incluir una fase de capacitación para enseñar el método cibernético y las estrategias de aprendizaje para los estudiantes, y la actitud escéptica de académicos para aceptar paradigmas de enseñanza novedosos en lugar de los tradicionales.

La calidad y la funcionalidad confiable del sistema, el acceso ubicuo a los recursos de aprendizaje, los contenidos de material digital diversificado y la información de aprendizaje actualizada son esenciales para el éxito de un sistema de aprendizaje basado en la web. Varios estudios empíricos (Liaw, Chen & Huang, 2007; Pituch y Lee, 2006) han enfatizado que los estudiantes que perciban un mayor nivel en las características propias del sistema y en los materiales digitales tendrán un mayor nivel de expectativas en los resultados esperados, lo que a su vez reforzará la confianza y la satisfacción del estudiante, así como su experiencia de aprendizaje.

Se dice que una persona está aprendiendo, cuando está en el proceso de adquirir conocimiento o habilidad. Por lo tanto, no se puede suponer que al verter la cabeza de una persona la información, se dice que el/la alumno/alumna está aprendiendo. Lo mismo pasa en un entorno ubicuo; pues, no puede suponerse que el hecho de subir unos apuntes, un

video tutorial y luego con hacer la evaluación, normalmente a través de un tipo test y/o un caso práctico) ya ha adquirido el conocimiento.

El conocimiento se adquiere a través de la interacción entre el individuo y el medio ambiente. Por lo tanto, muchos investigadores creen que aprender haciendo (Schank, 1995) es la mejor manera de aprender. Aprender haciendo enseñar a enseñar implícitamente en lugar de explícitamente, pero las cosas que se aprenden implícitamente solo necesitan experimentarse de la manera adecuada en el momento adecuado. Por lo tanto, debemos permitir que los estudiantes estén en un entorno que sea útil para sus intereses.

En este contexto, es importante que los docentes usen y se impliquen a la vez en metodologías disruptivas con materiales de enseñanza prácticos e interesantes, y se formen en el uso de las tecnologías, con objeto de tener actitudes educativas, acordes al medio. Asimismo, será necesario que adopten formas animadas de enseñanza, para crear un ambiente ideal de comprensión en el propio entorno virtual. Todo ello, con el objetivo de eliminar los sentimientos negativos e impotencia, reduciéndose con ello el posible grado de frustración que puedan alcanzar con los materiales de aprendizaje por este medio (Cheng, 2014). Mediante la construcción de un clima de aprendizaje agradable junto con las funcionalidades del sistema, y el uso de materiales de aprendizaje práctico, los estudiantes lograrán fácilmente los resultados de aprendizaje.

A lo anterior, conviene indicar cómo los ordenadores utilizados por el estudiante puedan proporcionar a los estudiantes información y servicios relevantes cuando lo necesiten, al detectar automáticamente los datos del contexto y generar inteligentemente lo que se requiere (Marqués, 2001). Lo dicho debe servir para atraer a personas no tan familiarizadas con el entorno virtual y al mismo tiempo a los estudiantes universitarios de hoy en día tienen perspectivas bien construidas sobre las herramientas tecnológicas que utilizan para ser intuitivas, prácticas y omnipresentes.

## 6. CONCLUSIONES

La tecnología se ha convertido en un medio eficiente para permitir a las personas un amplio acceso a contenidos heterogéneos y mejorar las capacidades del alumno. En una era digital e hiperconectada, los modos tradicionales de aprendizaje se ven complementados con el exponencial incremento de herramientas que ofrece las TIC.

La educación está en un proceso de cambio continuo, porque las necesidades de aprendizaje de los estudiantes están cambiando. Las habilidades necesarias para desarrollar trabajos en las empresas, igualmente, están cambiando. Por tanto, el trabajo y los perfiles exigidos por éstas son cada vez más diferentes. En consecuencia, las TIC en las empresas han creado la necesidad de trabajos más especializados, lo que ha abierto la puerta a nuevos empleos y nuevas actividades profesionales, lo que debe llevar a formar personas familiarizadas con el medio en el que se desenvuelven.

En este sentido, va a resultar esencial que el nivel de interés y actitud de los estudiantes, hacia el material del curso, que deberá ser facilitado por el docente, afectará a la lectura de los textos del curso junto con el interés y la motivación para participar en él. Por ello, debemos tener en cuenta que nosotros, los docentes, debemos proporcionar a los estudiantes las oportunidades necesarias. Y si bien el aprendizaje a través de la tecnología, como en el entorno ubicuo, no es una panacea, sino un reto para todos, nosotros debemos quererlo y apoyarlo, ante las cuestiones a las que hemos referencia a lo largo de este capítulo.

La educación está en un proceso de cambio continuo, porque las necesidades de aprendizaje de los estudiantes están cambiando. Las habilidades necesarias para desarrollar trabajos en las empresas, igualmente, están cambiando. Por tanto, el trabajo y los perfiles exigidos por éstas son cada vez más diferentes. En consecuencia, las TIC en las empresas han creado la necesidad de trabajos más especializados, lo que ha abierto la puerta a nuevos empleos y nuevas actividades profesionales, lo que debe llevar a formar personas familiarizadas con el medio en el que se desenvuelven. Ahora bien, el objetivo principal de los sistemas de educación y formación europeos no debe ser solo satisfacer las necesidades

específicas del mercado laboral, aspecto en el que mayoritariamente se centra la política educativa, sino educar para la vida.

## 7. REFERENCIAS

- Aziz, A.; Telang, R. (2016). *What Is a Digital Cookie Worth?* SSRN. <https://tinyurl.com/y4ovnyf6>
- Bartolini, C., Santos, C., Ullrich, C. (2018). Property and the cloud. *Computer Law & Security Review*, núm. 2, abril, 2018, 358-390.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press, New Haven.
- BPP (2018). *BPP Plan to launch new legal tech module for lpc students, insight, bpp*. <https://www.bpp.com/insights/BPP-plan-launch-new-legal-tech-module>
- Cárdenas-Robledo, L. A. & Peña Ayala, A. (2018). Ubiquitous learning: A systematic review. *Telematics and Informatics*, 35(5), 1097-1132.
- Cárdenas-Robledo, L. A., Peña Ayala, A. (2019). A holistic self-regulated learning model: A proposal and application in ubiquitous learning. *Expert Syst. Appl.* 123, 299-314.
- Cheng, Y. (2014). An empirical examination of factors affecting college students' proactive stickiness with a web-based English learning environment. *Computers in Human Behavior*, 31, 159-171.
- Chiu, P.S., Huang, Y, Kuo, Y. & Chen. T. (2009). A Meaningful Learning based u-Learning Evaluation Model. *Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 77-81.
- Choi, M. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100-112.
- Cornali, F.; Tirocchi, S. (2012). Globalization, Education, Information and Communication Technologies: What Relationships and Reciprocal Influences? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, núm. 47, 2060-2069.
- De Marco, S.; Robles, J.M.; Antino, M. (2014). Digital skills as a conditioning factor for digital political participation. *The European Journal of Communication Research*, núm. 39 (1), 43-65.
- Feenberg, S. (1991). *Critical theory of technology*. Oxford University Press, Nueva York.

- Frau-Meigs, D.; O'Neill, B.; Soriani, A.; Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives (English Edition)*. Council of Europe.
- Glassman, M.; Kang, M.J. (2011). Teaching and learning through open-source educative processes. *Teaching and Teacher Education*, núm. 60, 281-290.
- Ireland, Ch.; Hockley, R. (2020). Call for introducing LegalTech in the classroom- *Computer Law & Security Review*, 36, 2020, 2-19.
- Janeček, V. (2018). Ownership of personal data in the Internet of Things. *Computer Law & Security Review*, núm. 34, octubre, 2018, 1039-1052.
- Lévy, P. (2000). La cibercultura y la educación. *Pedagogía y saberes*, 14, 23-31.
- Livingstone, S.; Helsper E. (2009). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, núm. 11, vol. 8, 1-25.
- M. Castells, M. (1996). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture, Vol. 1*. Oxford University Press, Nueva York.
- Marqués, P. (2001). *Factores a considerar para una buena integración de las TIC en los centros*. DIM. <http://dewey.uab.es/pmarques/factores.htm>
- Norton Rose (2019) Norton Rose Fulbright is launching a tie-in with the University of York. <https://www.york.ac.uk/law/news/news-archive/2019/norton-rose-fulbright-tie-in/>
- Ready F. (2019). Seeing evolving demands, law firms move to support legal tech education | LegalTech news. *LAW.COM*, 2019. Recuperado: <https://www.law.com/legaltechnews/2019/05/31/seeing-evolving-demands-law-firms-move-to-support-legal-tech-education/>
- Sharma, R.; Fantin, A.; Prabhu, N. (2016). Digital literacy and knowledge societies: A grounded theory investigation of sustainable development. *Telecommunications Policy*, núm. 40, Julio, 628-643.
- Simsek, E.; Simsek, A. (2013). New literacies for digital citizenship. *Contemporary Educational Technology*, núm. 4 (2), 126-137.

## APRENDIENDO DERECHO DEL MAR DESDE UNA EXPERIENCIA DE RENOVACIÓN METODOLÓGICA EN EL AULA

---

ADRIANA FILLOL MAZO  
*Universidad de Sevilla*

JOSÉ SORIANO GARCÍA  
*Universidad Pablo de Olavide*

### 1. INTRODUCCIÓN

Al entrar en el aula utilizamos pautas, rutinas o secuencias de acciones que pueden no responder a decisiones fundamentadas sino a hábitos que asumimos de forma poco consciente. Esto 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 por parte del alumnado. 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<sup>153</sup>. En este sentido, el estudio y la comprensión de los modelos metodológicos docentes que han demostrado tener éxito nos pueden servir de guía en aras de comprender mejor la realidad en el aula para poder intervenir en ella con mayor rigor y calidad docentes.

Dado que cada modelo metodológico de enseñanza se corresponde con una determinada teoría del aprendizaje y con una visión de las relaciones de poder en el aula, es posible establecer una graduación de la complejidad entre ellos, desde los más simples (como el modelo basado en la

---

<sup>153</sup> De Alba, N., Porlán, R. (2017). "La metodología de enseñanza". En Porlán, R. (Coord.). *Enseñanza Universitaria: cómo mejorarla*. Universidad de Sevilla. Ediciones Morata. 37-38.

transmisión unilateral del contenido a los estudiantes) que incluyen menos variables e interacciones, hasta aquellos que tienen en cuenta el papel del estudiante y las visiones más actualizadas del aprendizaje.

### 1.1. LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La investigación educativa pone en evidencia la necesidad de nuevos modelos metodológicos de enseñanza centrados en el estudiante y en su implicación activa en el aprendizaje. Conocer y ensayar estos nuevos enfoques es una tarea prioritaria en la formación docente del profesorado universitario<sup>154</sup>.

Para comprender mejor estas cuestiones, vamos a hacer referencia brevemente a la clasificación que proponen los profesores De Alba y Porlán en relación a la graduación de la complejidad y efectividad de los diferentes modelos metodológicos. Esto ayuda a comprender mejor el modelo metodológico que hemos aplicado en el Ciclo de Mejora Docente que posteriormente describiremos a lo largo de este trabajo.

Según los anteriores autores, podemos señalar tres modelos metodológicos relevantes de enseñanza, según su menor o mayor complejidad y en función del protagonismo que se le otorgue al estudiante en su proceso de aprendizaje<sup>155</sup>:

- *Modelo basado en la transmisión*: en este modelo todo el protagonismo recae sobre el docente, quien transmite de forma unidireccional el contenido y conocimiento como una “verdad acabada”, tomando la mente del estudiante como un “recipiente vacío que debe ser rellenado por el profesor”.
- *Modelo basado en la teoría y su aplicación práctica*: en dicho modelo el papel fundamental en el aula sigue correspondiendo al profesor, que mantiene su jerarquía como experto y principal emisor del conocimiento, pero en este caso el conocimiento

---

<sup>154</sup> Véase para más información: Mayorga Fernández, M.J., Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*. Nº 15.Vol. 1 2010. 91-111.

<sup>155</sup> De Alba, N., Porlán, R. (2017). “La metodología de enseñanza”. *Op.cit.* 38-40.

“como una verdad acabada” debe ser incorporado y aplicado a una práctica por parte de los estudiantes. El déficit de este modelo radica en que el conocimiento de la disciplina implica una interacción continua y horizontal entre teorías y prácticas a través de los procesos de investigación, y en este modelo metodológico se produce una separación y jerarquización artificial entre ambas dimensiones del proceso de aprendizaje.

- *Modelo basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes:* este modelo se inicia con una cuestión o problema que activa la mente de los estudiantes y su implicación en el proceso de aprendizaje; para ello las respuestas de los estudiantes son confrontadas con nuevas informaciones, a través de actividades de contraste, para ir resolviendo con interacción entre todos ese problema o cuestión planteada al inicio de las sesiones. En dicho modelo todos los sujetos son tomados en consideración y sus ideas son objeto de debate y negociación crítica. Al final del proceso se establecen conclusiones, comparando las ideas iniciales con las ideas finales de los estudiantes y haciendo toma de conciencia de lo aprendido.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es mostrar el desarrollo y la aplicación de un Ciclo de Mejora Docente en el Aula (CIMA)<sup>156</sup>, que ha tenido duración de cinco horas (en cinco sesiones de una hora cada una), sobre uno de los temas programa docente, en concreto del tema 15 relativo al derecho del mar. El CIMA ha sido dirigido para alumnos de segundo curso del Grado en Derecho. Estos alumnos ya partían de unos conocimientos previos sobre cuestiones de derecho internacional puesto que el tema 15 se inserta en el segundo cuatrimestre de esta asignatura anual. La modalidad de enseñanza docente ha sido mixta (presencial y

---

<sup>156</sup> Véase: Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y De Alba, N. (2020). “Los Ciclos de Mejora en el Aula”. En De Alba, N. y Porlán, R. (Coord.). *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*, Madrid: Morata. 127-162.

virtual) debido a la situación de pandemia, hecho que ha dificultado el proceso de aprendizaje.

Otro de los objetivos de la presente contribución es explicar y profundizar en la conceptualización de uno de los modelos metodológicos de enseñanza: el *modelo basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes*. Para ello nos hemos incorporado, en la aplicación del citado modelo metodológico, aquellos principios y cuestiones metodológicas que previamente han aplicado otros profesores referentes y reconocidos por su éxito en la tarea docente, en concreto los profesores Finkel y Bain.

### 3. METODOLOGÍA

Como apuntábamos anteriormente, el Ciclo de Mejora Docente aplicado se ha basado en un modelo metodológico que promueve el llamado *aprendizaje crítico natural de los alumnos*<sup>157</sup>. Dicho modelo se ha centrado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes, esto es, para el aprendizaje del derecho del mar, han sido tenidas en consideración las ideas y resoluciones de los alumnos para abrir un debate y una “negociación crítica” entre todos, entre el profesor y los alumnos, a los efectos de resolver un problema inicial planteado.

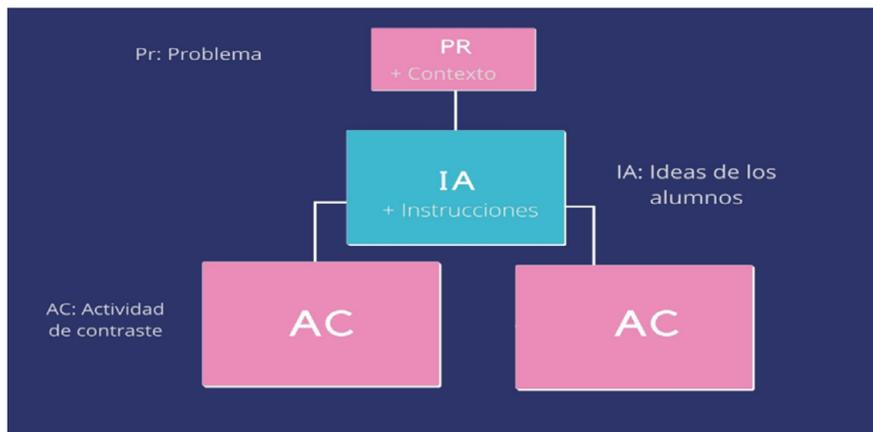
Se ha pretendido con ello ir más allá del modelo metodológico habitual (que se centra en la teoría y práctica y en el que el profesor asume el papel protagonista en la transmisión directa del contenido) para aplicar un modelo metodológico basado en la idea de que el aprendizaje no llega con la memorización de hechos aislados, sino con la capacidad de razonamiento e implicación de los estudiantes a través de un problema, una situación profesional de contexto o un desafío intelectual que se les pone y que activa la mente y el interés del alumnado. Con ello se ha procurado buscar que en el aula no haya posiciones jerárquicas que puedan dar lugar a la sumisión intelectual (“el que sabe y el que no sabe”), como suele venir sucediendo en el modelo metodológico docente habitual.

---

<sup>157</sup> Bain, K. (2017). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València. 114-117.

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

**FIGURA 1.** Modelo metodológico



Fuente: Elaboración propia

- Pr: *planteamiento de un problema* de interés, reto intelectual o situación profesional de contexto, que motive a los estudiantes a indagar y a buscar respuestas para resolver ese problema inicial planteado.
- IA: *Ideas de los Alumnos*. Toma de conciencia y expresión por parte de los estudiantes de sus ideas iniciales respecto al problema planteado. En este sentido, es importante tener en cuenta las ideas iniciales de los estudiantes porque estos suelen tener modelos mentales que interaccionan con los contenidos que les queremos enseñar. Analizar *a priori* esos modelos mentales, mediante un formulario inicial, es fundamental para conseguir un aprendizaje de calidad. Además, conocer los cambios que se dan en ellos durante y después de las clases nos permite evaluar realmente lo que han aprendido y saber dónde están sus mayores dificultades de aprendizaje.
- AC: *Actividad de Contraste*. Puesta en práctica y desarrollo de actividades que pongan a las ideas iniciales de los estudiantes

en cuestión. Las AC están pensadas para poner en conflicto las ideas de los alumnos, en el sentido de que en estas actividades el docente aporta información o explicaciones clarificadoras y complementarias pero situando en “off” la idea de “explicar todo el contenido”. Al contrario, en las AC el docente pone en “on” la tarea de ayudar y guiar a los estudiantes a reflexionar y mejorar sus propias ideas iniciales a través del trabajo en grupo (talleres conceptuales)<sup>158</sup>, la negociación crítica, el debate, las simulaciones, etc. En este sentido, el aporte de la información del docente se hace al hilo de las intervenciones de los estudiantes, de manera que se forme un debate constructivo entre todos los presentes en el aula.

Para llevar a cabo el CIMA hemos partido del planteamiento de un problema motivador, con el objetivo de crear un contexto profesional que motive a los alumnos a resolverlo. El *problema* fue el siguiente:

*“Somos parte de una Comisión de Conciliación (uno de los procedimientos de arreglo pacífico de controversias entre Estados) y se nos han planteado una serie de supuestos relativos a controversias internacionales entre Estados sobre cuestiones de actuación y competencia en el marco del Derecho del Mar. Tenemos que resolver los supuestos de hecho atendiendo a la regulación de las cuestiones presentadas en la Convención de Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar de 1982. Para ello hay que valorar jurídicamente las diferentes actuaciones de los Estados atendiendo a su conformidad o no conformidad con el Tratado Internacional anteriormente citado”.*

Para lograr compromisos con el alumnado en aras de hacerles partícipes de su proceso de aprendizaje, les comentamos que esta actividad sería tenida en cuenta como práctica obligatoria y que además las conclusiones a las que llegásemos serían tomadas en consideración a la hora de fijar las preguntas tipo test del examen final de la asignatura. Por tanto era muy conveniente que comprendiesen bien los supuestos y tuviesen las ideas claras a este respecto. No obstante, para guiar y ayudar al alumnado a “aprender fuera del aula”<sup>159</sup>, con el objetivo de que preparasen

---

<sup>158</sup> Véase: Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia. 167-170.

<sup>159</sup> Bain, K. (2017). *Op. cit.* 128-130.

los casos, subimos a la plataforma virtual el material didáctico de lectura del tema 15 (Derecho del Mar), las referencias al paginado de ciertos manuales, así como el contenido del Tratado Internacional que íbamos a analizar (Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar). También para que se familiarizasen con las cuestiones que íbamos a tratar en este tema, les facilitamos un formulario con preguntas iniciales a modo de despertar su interés y asimismo para valorar si tenían ideas previas sobre el tema o, aunque no las tuvieran, para despertar su capacidad de razonamiento de acuerdo al sentido común o a la intuición.

En este *formulario inicial* se les planteaba a los alumnos cuestiones concretas, de atractivo interés para ellos, como por ejemplo:

*-¿Habían oído hablar de las llamadas fronteras marinas que se determinan a través de las líneas de base?*

*-¿Pueden definir qué es un Estado ribereño? ¿Creen que el agua de las bahías es parte del territorio del Estado ribereño?*

*-¿Qué piensan ustedes que puede suceder si un buque de guerra estadounidense se para y recepciona aviones militares cerca de las costas de Cádiz?*

*-¿Piensan que los barcos y submarinos pueden navegar libremente por el Estrecho de Gibraltar?*

*-¿Saben lo que es el derecho de paso en tránsito?*

*-¿Piensan ustedes que todos los barcos pesqueros pueden pescar en cualquier parte del mar?*

*-¿Cualquier Estado puede construir islas artificiales, en cualquier parte del mar, para aprovechar la energía que producen las corrientes marinas?*

*-¿Habían oído hablar del Alta Mar y de las persecuciones en caliente que se llevan a cabo en esa parte del mar para detener las narco-lanchas?*

*-Si en Alta Mar los barcos españoles de salvamento marítimo interceptan una patera y traen a las personas que estaban en la patera de forma oficial al territorio español, ¿podrían considerarse inmigrantes ilegales?*

*-¿Conocían el carácter de “patrimonio común de la humanidad” que tienen los fondos marinos y oceánicos?*

## 4. RESULTADOS

El modelo metodológico explicado anteriormente es el que ha marcado la secuencia de actividades que se han desarrollado en el aula, de manera que exista coherencia entre el modelo y las actividades finalmente 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).

### 4.1. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

**TABLA 1.** Secuencia de actividades de la sesión 1

Nº de orden de actividad	Fase del modelo	Nombre de la actividad	Tiempo
A1: Sesión 1	<i>Planteamiento del problema</i>	Presentación de retos para construir un entorno de aprendizaje crítico en el marco del derecho del mar	10 min.
<p><b>Descripción:</b> Comenzamos la clase creando una situación de contexto profesional que motiva a los alumnos y les plantea un reto intelectual. Para ello, comentamos en primer lugar por qué planteamos esta metodología para impartir el tema 15 y además establecemos que la evaluación de la actividad propuesta será tenida en cuenta como práctica obligatoria y para formular las preguntas del tipo test del examen final de la asignatura.</p> <p>Les mostramos a los alumnos la <i>situación de contexto</i> que anteriormente expusimos en las anteriores páginas: “Somos miembros de una Comisión de Conciliación Internacional y se nos plantean distintos supuestos de hecho que debemos resolver aplicando el instrumento internacional de referencia para el derecho del mar: la Convención de Naciones Unidas sobre derecho del mar de 1982, etc.” Este contexto nos permite introducirles uno de los medios de arreglo pacífico de controversias del tema 17: las comisiones de conciliación.</p> <p>Les mostramos en el power point los supuestos de hecho que deben resolver de acuerdo al Tratado Internacional de referencia, advirtiéndoles que tendrán esta información colgada en la plataforma. En este sentido, los supuestos de hecho que deben resolver los estudiantes son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Marruecos procedió al apresamiento de dos buques pesqueros, ambos de nacionalidad española, que estaban faenando (pescando) en su Zona Económico Exclusiva, lo que motivó que España impidiera el paso por el estrecho de Gibraltar a un crucero de nacionalidad marroquí que hacía la ruta del Mediterráneo.</li><li>2. Portugal procedió al apresamiento de un submarino marroquí por transitar en inmersión en su Zona Económico Exclusiva, justificándolo en que el derecho de paso inocente no permite que los submarinos naveguen en inmersión.</li></ol>			

3. Un buque español, al entrar en el Mar Territorial de Portugal, decidió hacer una parada técnica, por lo que también fue apresado por las autoridades marítimas portuguesas.

4. Italia ha extendido su Zona Económica Exclusiva a 350 millas, por tanto, algunos de los buques de otras nacionalidades que pescan en las 150 millas adicionales son apresados por las autoridades italianas.

5. Varias potencias pesqueras han decidido faenar en la Zona Económica Exclusiva de Estados ribereños en Desarrollo. Justifican su decisión porque tales Estados ribereños carecen de flotas pesqueras.

6. Un buque de guerra británico comienza a hacer maniobras de recepción de aviones en el mar territorial de España. España advierte al buque de guerra que debe salir de su mar territorial.

Las actuaciones llevadas a efecto por los distintos Estados citados, ¿son compatibles o incompatibles con la Convención de Naciones Unidas sobre Derecho del Mar de 1982? Al contestar deben justificar el por qué consideran que la actuación o actuaciones en cuestión son contrarias o no a dicho Tratado, citando las disposiciones pertinentes de la Convención”.

**Medios utilizados:** Plataforma virtual Universidad de Sevilla, proyección en power point del problema, pizarra.

Nº de orden de actividad	Fase del modelo	Nombre de la actividad	Tiempo
A2: Sesión 1	<i>Ideas de los Alumnos</i>	Formulario Inicial de conocimientos previos <sup>160</sup>	40 min.

**Descripción:** A continuación de la presentación del “problema” y de la introducción de las cuestiones, les pasamos presencialmente a los alumnos de clase un formulario inicial de preguntas relacionadas con el tema 15 con el objetivo de despertar el modo “reflexión” y también para valorar si tenían ideas previas sobre nociones del derecho del mar. A los alumnos que están desde casa les subimos el formulario a la plataforma virtual previamente con visibilidad a partir de una determinada hora y con fecha de vencimiento para que entregasen el formulario completado antes de que terminase la clase a través de la actividad creada en el apartado de contenidos del curso de la plataforma. De este modo lo que pretendemos es que empiecen a familiarizarse con las cuestiones que vamos a tratar e intenten conectar las preguntas del

<sup>160</sup> En el procedimiento de aprendizaje en el aula es importante asumir que el estudiante llega a clase con un bagaje previo relevante derivado de su experiencia personal, que es diferente en cada alumno. Con objeto de identificar los modelos mentales que traen consigo los estudiantes es necesario idear y aplicar instrumentos que permitan extraer esos modelos (tarea que no siempre es fácil). En este sentido, el *formulario inicial* es un posible instrumento 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. Hay que destacar que, sin embargo, el formulario no debe ser muy largo, ni tampoco debe buscar respuestas académicas preestablecidas por parte de los estudiantes. El sentido del formulario inicial es tratar de conocer el punto de vista de los estudiantes sobre el fenómeno que queremos abordar, para que podamos valorar sus propios argumentos y sus ideas previas a este respecto.

formulario inicial con los supuestos de hecho que deben resolver, para que tengan una visión integrada de las cuestiones del tema 15.

**Medios utilizados:** Plataforma virtual Universidad de Sevilla, proyección en power point del problema, pizarra.

Nº de orden de actividad	Fase del modelo	Nombre de la actividad	Tiempo
A3: Sesión 1	<i>Instrucciones</i>	Indicaciones para el desarrollo del trabajo fuera del aula	10 min.

**Descripción:** Tras la entrega del formulario inicial, que sería objeto de valoración inicial para comenzar la sesión siguiente, informamos sobre dónde tienen colgados los materiales didácticos. Esto es, para guiar y ayudar al alumnado a “aprender fuera del aula”, con el objetivo de que preparen las respuestas a los supuestos de hecho, subimos a la plataforma el material didáctico de lectura del tema 15 (con fotos, esquemas, mapas, etc.), las referencias al paginado de ciertos manuales, así como el contenido del Tratado Internacional sobre Derecho del Mar. También establecemos unas indicaciones teóricas previas sobre el tema 15, para que sepan qué vamos a tratar, como por ejemplo:

*“Los espacios marinos están delimitados por unas fronteras imaginarias, llamadas líneas de base, que fijan la amplitud de estos espacios. Hay delimitados en el Tratado internacional 6 espacios marinos: aguas interiores, mar territorial, zona contigua, zona económica exclusiva, plataforma continental y alta mar. En estos espacios, dependiendo de la proximidad o lejanía con respecto a las costas, los Estados ribereños pueden hacer unas cosas u otras; esto es, hay una serie de competencias fijadas y una serie de límites que se atribuyen, por el derecho internacional, a los Estados en estos espacios. Las competencias soberanas implican que a efectos prácticos esos espacios (aguas interiores y mar territorial) son considerados como territorio del Estado ribereño; en cambio las competencias funcionales implican que no pueden hacer todo los Estados, sino sólo algunas actividades autorizadas por el Tratado Internacional para fines y objetivos concretos (como la pesca, la explotación económica o la supervisión aduanera, fiscal o sanitaria)”*.

También fijamos que serán los estudiantes quienes tengan que exponer las respuestas a los supuestos de hecho planteados en las siguientes sesiones y que nosotros, como docentes, actuaremos de moderadores entre las distintas ideas de los alumnos, haciéndoles también preguntas y cuestiones para que justifiquen las diferentes soluciones a través de las actividades de contraste.

**Medios utilizados:** Plataforma universidad de Sevilla, pizarra para dibujar un esquema del tema 15.

Fuente: elaboración propia

**TABLA 2.** Secuencia de actividades de la sesión 2

Nº de orden de actividad	Fase del modelo	Nombre de la actividad	Tiempo
A4: Sesión 2	<i>Actividad de Contraste</i>	Resolución de los supuestos de hecho a partir de las ideas de los alumnos	60 min.
<p><b>Descripción:</b> comenzamos la sesión haciendo un balance de las respuestas que han dado los estudiantes, en la clase anterior, al formulario inicial para hacerles ver cómo están sus conocimientos previos sobre el tema 15 (20 min. iniciales). De manera que se constate un “inicio” del conocimiento y un “final”, en el sentido de que tras la última actividad de contraste volvamos a ver el formulario inicial y veamos la evolución de los conocimientos adquiridos tras las actividades. A continuación comenzamos la resolución conjunta de los tres primeros supuestos de hecho (12 min. aprox. para plantear todas las cuestiones por cada supuesto). Los profesores apuntan en la pizarra las respuestas de los alumnos, para ir creando un esquema y un debate a fin de ir perfilando la complejidad y riqueza de las respuestas ofrecidas.</p>			
<p><b>Medios utilizados:</b> Plataforma universidad de Sevilla, pizarra, power point.</p>			

Fuente: elaboración propia

En esta actividad de contraste los estudiantes intervienen, inician la clase con sus respuestas, después de haber leído y consultado el material didáctico en casa, y la labor del docente se centra en reconducir el debate, aportando información, apuntando las ideas en la pizarra o aclarando conceptos complicados y, en definitiva, enriqueciendo las ideas de los alumnos, pero dejando su parte de papel protagonista y escuchando las resoluciones de estos<sup>161</sup>.

---

<sup>161</sup> Bain, K. (2017). *Op. cit.* 125-128.

**TABLA 3.** Secuencia de actividades de la sesión 3

Nº de orden de actividad	Fase del modelo	Nombre de la actividad	Tiempo
A5: Sesión 3	<i>Actividad de Contraste</i>	Resolución de los supuestos de hecho a partir de las ideas de los alumnos	60 min .
<p><b>Descripción:</b> comenzamos la resolución conjunta de los tres últimos supuestos de hecho (12 min. aprox. para plantear todas las cuestiones por cada supuesto). La dinámica de esta sesión es similar a la anterior (sesión 2).</p>			
<p><b>Medios utilizados:</b> Plataforma universidad de Sevilla, pizarra, power point.</p>			

Fuente: elaboración propia

**TABLA 4.** Secuencia de actividades de la sesión 4

Nº de orden de actividad	Fase del modelo	Nombre de la actividad	Tiempo
A6: Sesión 4	<i>Actividad de Contraste + conclusiones</i>	Resolución conjunta de preguntas tipo test del tema sobre derecho del mar	60 min.
<p><b>Descripción:</b> resolución conjunta de preguntas tipo test sobre el tema 15, teniendo en cuenta que serán incluidas como preguntas tipo test las cuestiones que se han trabajado también en los supuestos de hecho de cara al examen final. En este caso se abre un debate dirigido por los profesores sobre cuál (y por qué) es la respuesta correcta a cada pregunta tipo test. Algunas de las preguntas tipo test trabajadas en clase son:</p> <p><b>“1. Un importante impulso a la regulación jurídica convencional del Derecho del Mar fue dado en:</b></p> <p>a. 1960, al adoptarse la Convención sobre la Zona Económica Exclusiva.</p> <p>b. 1992, cuando se decidió que los fondos marinos y oceánicos eran patrimonio común de la humanidad.</p> <p>c. 1982, al adoptarse la Convención de Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar.</p> <p>d. Tras los Convenios de 1958, no ha sido adoptado ningún otro tratado internacional en la materia.</p> <p><b>2. Las aguas interiores:</b></p> <p>a. Están sometidas al mismo régimen jurídico que la plataforma continental, de hecho los Estados en ambos espacios ejercen competencias soberanas.</p> <p>b. La navegación de buques de terceros estados (para entrada y salida a puertos extranjeros) necesita de la autorización del Estado ribereño que fijará las condiciones y los puertos destinados a tales efectos.</p> <p>c. La respuesta anterior es correcta pero omite precisar que hay excepciones a la autorización en caso de peligro grave, arribada forzosa o fuerza mayor.</p> <p>d. Es como se denominaba el Derecho Internacional clásico lo que hoy se conoce como mar territorial.</p>			

**3. En el mar territorial:**

a. Que tiene una extensión de 12 millas marinas, el Estado ribereño ejerce competencias soberanas en la columna de agua, el lecho y el subsuelo, el espacio aéreo superpuesto, así como sobre los recursos naturales existentes.

b. El Estado no tiene ningún tipo de competencias porque se trata de un espacio abierto a la libre navegación de los buques de terceros Estados.

c. Puede ser prohibido por el Estado ribereño el tránsito de buques extranjeros con independencia de la naturaleza del buque.

d. Ninguna respuesta es correcta.

**4. ¿Existe derecho de paso para los busques de cualquier nacionalidad en los estrechos internacionales?**

a. No, salvo que el estrecho tenga una dimensión superior a 50 millas marinas.

b. Sí, el mismo que en el mar territorial.

c. No, siempre tendrá que tener la autorización de los Estados ribereños del estrecho.

d. Sí, el derecho de paso en tránsito, aunque en este los submarinos pueden navegar en inmersión.

**5. En la zona económica exclusiva:**

a. Hubo las primeras limitaciones a través de la Convención adoptada para este espacio en 1930 por Sociedad de Naciones.

b. Los Estados ribereños tiene competencias funcionales para la explotación, exploración, conservación y administración de los recursos naturales, tanto vivos como no vivos, así como también pueden desarrollar investigaciones científicas marinas.

c. Los Estados ribereños ejercen competencias soberanas para todas las cuestiones anteriores de regulación del tráfico marítimo.

d. Ninguna respuesta es correcta.”

**Medios utilizados:** plataforma universidad de Sevilla, power point.

Fuente: elaboración propia

**TABLA 5.** Secuencia de actividades de la sesión 5

Nº de orden de actividad	Fase del modelo	Nombre de la actividad	Tiempo
A7: Sesión 5	<i>Actividad de Contraste</i> + conclusiones	Vuelta al formulario inicial para valorar la evolución del aprendizaje después de la aplicación de las actividades de contraste	60 min.
<b>Descripción:</b> Volvemos al formulario de las preguntas iniciales para ver la evolución de la construcción del conocimiento que han tenido los alumnos sobre el tema 15. Las respuestas al cuestionario se guardan como parte de las actividades de evaluación continua.			
<b>Medios utilizados:</b> plataforma universidad de Sevilla, power point, papel formulario.			

Fuente: elaboración propia

Es importante llevar a cabo, al finalizar la unidad didáctica, una valoración final de los modelos mentales de los estudiantes y compararlos con los iniciales. Esto nos permite desarrollar las escaleras de aprendizaje y conocer el grado de evolución del conjunto de la clase. En este sentido, hay que ser conscientes de que la evaluación de los estudiantes comienza con el análisis de sus modelos iniciales, continúa con su seguimiento y finaliza con el análisis de sus modelos finales (mediante la comparación con los iniciales). Después de una actividad de contraste (a veces se pueden hacer dos o tres seguidas), los alumnos deben volver sobre sus ideas y reelaborarlas conscientemente a la luz de lo que han vivido en dichas actividades. Este es el momento central del aprendizaje, de los saltos de escalones<sup>162</sup>.

## 5. DISCUSIÓN

A continuación, a modo de evaluación del CIMA, destacaremos aquellos aspectos que funcionaron mejor y otros que deberían mejorarse para el futuro atendiendo a nuestra experiencia personal en la aplicación del Ciclo. Para ello expondremos las anotaciones que escribimos en el *diario de las sesiones*<sup>163</sup>.

- Diario de la primera sesión que incluye actividades A1, A2 y A3: la primera sesión se ajustó a lo que teníamos programado en el cronograma inicial, aunque si bien es verdad que los alumnos que estaban desde casa hacían bastantes preguntas a través del chat de la plataforma virtual sobre los tiempos de entrega, lo que íbamos a hacer en las siguientes sesiones, etc. Parecía que no había problemas pero es verdad que sus caras mostraron agobio cuando supieron que ellos serían los que tenían que leer y trabajar en casa los supuestos de hecho para exponer sus soluciones en la siguiente sesión. Aspecto que era

---

<sup>162</sup> Rivero, A., Porlán, R. (2017). "La evaluación en la enseñanza universitaria". En Porlán, R. (Coord.). *Enseñanza Universitaria: cómo mejorarla*. *Op.cit.* 77-88.

<sup>163</sup> En todo este proceso de evaluación es fundamental elaborar un diario de las sesiones por parte del docente, el cual nos permitirá identificar aquello que funciona y aquello que sería conveniente modificar en el proceso de aprendizaje para garantizar su éxito.

normal porque estaban acostumbrados a que fuesen los profesores los que asumieran el protagonismo de la clase y les expusieran las cuestiones teóricas muy limadas. Es verdad que para nosotros fue un poco difícil porque había que controlar bien los tiempos y asegurar que no se nos olvidasen las pautas a seguir que habíamos elaborado previamente en la secuencia de actividades. Esto nos hace plantearnos que quizás debamos incluir en cada sesión una sola actividad, sabiendo que sólo tenemos por sesión una hora y que se tarda tiempo en encender todos los medios electrónicos debido a la modalidad semipresencial de las clases.

Destacamos en este apartado (porque creemos que es un valor a considerar) la capacidad de interrelación que mostraron los alumnos de la clase presencial, puesto que sacaron a la luz sus recursos para contestar al formulario inicial siguiendo lo que sabían de otros temas anteriores estudiados, dando respuestas curiosas y relacionadas con el tema de los sujetos y las fuentes del derecho internacional.

- Diario de la segunda sesión que incluye actividad A4: el problema que surgió en esta sesión fue que el debate y las respuestas que se daban en clase no eran oídas por los alumnos desde casa (ya que no hay micros generales en el aula) y a veces a nosotros se nos olvidaba que teníamos que repetir todo para que los alumnos desde casa pudiesen enterarse. De modo que bajo nuestro punto de vista el debate no fue fluido de forma óptima y además no sabemos si realmente resultaron perjudicados los alumnos que estaban en casa, dado que nos centramos más en los alumnos presenciales. No es fácil controlar todas estas variables, no puedes estar pendiente de las respuestas de los alumnos presenciales, para rebatirlas o hacerles preguntas sobre sus respuestas, y a la vez repetir todo para que los alumnos desde casa puedan escuchar. Esto hace que tu cerebro esté disperso en atender a dos grupos separados y finalmente se acabe centrando en los que controla de forma visual. Quizás esta actividad hubiese sido más fluida y satisfactoria si todos los estudiantes hubiesen estado presencialmente en el aula.

También un inconveniente que hubo es que dimos por sentado que determinados conceptos o cuestiones, como la inmunidad de jurisdicción de los buques de guerra o de Estado, ya se habían aprendido en el primer cuatrimestre y esto no fue así.

- Diario de la tercera sesión que incluye actividad A5: en esta sesión surgieron los mismos problemas técnicos con los micrófonos que en la anterior. Aquí lo que sucedió también es que al ser toda la sesión para la actividad de contraste (y no tener como en la anterior una intervención nuestra al inicio al hacer balance de las respuestas al formulario inicial), los tres supuestos de hecho se solventaron en 30 min., y nos dábamos cuenta que cuando les hacíamos preguntas más complejas o que interrelacionaban conceptos, los alumnos no podían responder. Esto denota que se habían preparado bien los artículos que solventaban los distintos supuestos de hecho en los que querían intervenir, pero se demostró que no podían interrelacionar conceptos o tener una visión integrada del tema.
- Diario de la cuarta sesión que incluye actividad A6: en esta sesión estuvimos toda la clase analizando las preguntas tipo test del tema 15, con alta participación e interés por parte del alumnado, lo cual es perfectamente comprensible puesto que al final de curso están preocupados por sus exámenes y es normal que presten especial atención al modelo de preguntas del examen.
- Diario de la quinta sesión que incluye actividad A7: en esta sesión los formularios iniciales fueron de nuevo contestados, aunque el problema fue que no recibimos de vuelta todos los que habíamos recogido en la primera sesión. Esta cuestión se debe trabajar más en el sentido de que se debe preavisar con claridad que los formularios iniciales serán tenidos en consideración como parte del trabajo a evaluar en evaluación continua, de lo contrario los alumnos suelen dispersarse y no prestar atención a su importancia. Si bien es cierto que las respuestas ofrecidas por los alumnos en el formulario fueron más completas, trabajadas y específicas.

En cuanto a los aspectos del Ciclo que funcionaron mejor destacamos que despertaron el interés de los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, las preguntas concretas y los problemas reales con facilitación de materiales aclaratorios de esas preguntas. Por tanto es aconsejable seleccionar los problemas que enganchan a los alumnos (pensamiento concreto) para aprender los contenidos prioritarios (pensamiento en abstracto) del tema. También funcionó el buscar compromisos con los alumnos, en el sentido de que ellos se motivan cuando el trabajo les va a servir para la evaluación continua. Al final de curso hay que recompensar su esfuerzo de indagación fuera del aula y hacer que las intervenciones y los debates sean tenidos en consideración para su calificación. Otro aspecto a resaltar fue la utilidad los esquemas de la pizarra para apuntar las respuestas de los alumnos y las correcciones o ampliaciones que íbamos dando 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 de deberían mejorarse para el futuro, hay que destacar que habría que detallarse 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. Los alumnos tienen que ver por escrito qué tienen que hacer en cada momento y esto tendríamos 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 queremos 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 profesor (y sobre todo tiempo para idear las actividades, crear material didáctico, organizar las clases, etc.).

Es conveniente también proyectarles a los alumnos al inicio de cada tema un mapa de contenidos<sup>164</sup> creado para el CIMA. Esto no lo hicimos y consideramos que hubiese sido de utilidad.

## 6. CONCLUSIONES

Tras la aplicación de este Ciclo de Mejora Docente en el Aula destacamos los siguientes aspectos positivos alcanzados en el marco de nuestro modelo metodológico de enseñanza:

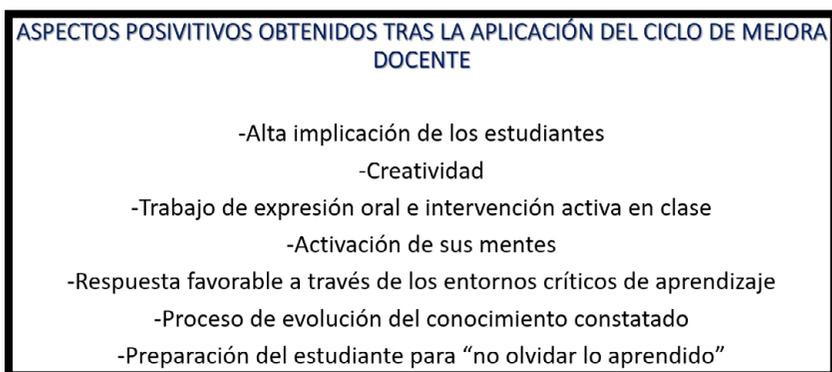
- En primer lugar, la alta implicación de los estudiantes, que se sintieron atraídos por resolver problemas reales o que llaman su interés.
- En segundo lugar, la utilidad de las actividades de contraste para favorecer el aprendizaje, en el sentido de que las mentes de los estudiantes se activan cuando el profesor es “menos invasivo” y su papel se centra en guiar, acompañar y organizar el proceso de aprendizaje, pero no asumiendo un rol transmisivo 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. Dentro de este marco está claro también que el profesor debe facilitar un material escrito didáctico, sencillo y visualmente atractivo que permita el estudio fuera del aula por parte de los estudiantes.
- En tercer lugar, se apreció claramente (en la valoración de los formularios iniciales cuando se volvieron a pasar al final de las

---

<sup>164</sup> La elaboración de los mapas de contenidos permite hacer visibles las relaciones entre los contenidos del tema y resaltar los de mayor importancia o aquellos que son más organizadores y que actúan de base para dar sentido a un esquema de aprendizaje. Además permite dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Qué contenidos de aprendizaje quiero que consigan alcanzar la mayoría de mis alumnos al final del CIMA? De este modo, al preparar cualquier sesión, previamente tienen que delimitarse muy bien y de manera realista los contenidos que van a trabajarse. Es importante identificar los diferentes tipos de contenidos que quieren trabajarse, llevar a cabo su división en conceptuales, procedimentales y actitudinales y establecer la relación entre los mismos.

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.

FIGURA 2.



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, en el aprendizaje de los alumnos destacamos las siguientes cuestiones de nuestro modelo didáctico:

- Es una herramienta fundamental para captar y no perder la atención de la clase el realizar una pregunta que motive al alumnado;
- Es importante también ayudar, guiar y motivar al alumno para aprender fuera del aula, mediante una serie de instrucciones y materiales didácticos elaborados por el profesor;
- Es sustancial ayudar a los estudiantes a comprender, para que aprendan “haciendo e incluso fallando”.
- 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. Analizar *a priori* los modelos mentales de los alumnos, mediante un cuestionario o formulario inicial, y hacer la comparativa posterior, resulta fundamental para conocer los cambios que se dan en ellos, durante y después de las clases, para poder evaluar lo que realmente han aprendido y saber dónde se encuentran sus mayores dificultades de aprendizaje.

- 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.
- Es conveniente también incluir 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.). La idea del portafolio tras cada tema es importante para buscar compromisos, implicar y recompensar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como para tenerlo en cuenta a la hora de la calificación.

## 7. REFERENCIAS

- Bain, K. (2005). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Bruner, J. S. (2006). In Search of Pedagogy. Selected Works of Jerome Bruner [En busca de la pedagogía. Trabajos seleccionados de Jerome Bruner]. London: Routledge.
- Carrillo Salcedo, J.A. (1996). Curso de Derecho Internacional Público. Introducción a su estructura, dinámica y funciones. Madrid: Tecnos.
- De Alba, N. y Porlán, R. (Coord.) (2020). Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica. Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). Dar clases con la boca cerrada. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.

- Mayorga Fernández, M.J., Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tendencias Pedagógicas. Nº 15.Vol. 1 2010. 91-111.
- Pastor Ridruejo, J.A. (2020). Curso de Derecho Internacional público y Organizaciones Internacionales. Madrid: Tecnos.
- Porlán, R. (Coord.). (2017). Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla. Madrid: Morata.
- Soriano García, J. (2019). El aprendizaje a través de la simulación: Modelo de la UE en la asignatura “Instituciones Jurídicas de la Unión Europea”. Sevilla: Universidad de Sevilla.

# LA INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LAS GUÍAS DOCENTES DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO: UNA MIRADA DESDE LAS TIC

---

ANTONIO JESÚS RODRÍGUEZ REDONDO  
*Universidad de Huelva*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los años ochenta, se impulsó desde Naciones Unidas un período de reflexión mundial para abordar los grandes retos de la Comunidad Internacional, cada vez más globalizada, a través del prisma de la sostenibilidad y del desarrollo sostenible. Esta reflexión vino motivada por la toma de conciencia del impacto negativo que el crecimiento económico tiene en el medio ambiente pues, “[m]uchos vínculos entre la economía y el medio ambiente tienen efectos globales” (WCED, 1987, pág. 45). Es por ello que, se vio la necesidad de “nuevos conceptos sociales, morales, científicos y ecológicos que deberían determinar las nuevas condiciones de vida del hombre actualmente y en el futuro” (WCED, 1987, pág. 45)<sup>165</sup>.

Desde la aparición del concepto teórico de “desarrollo sostenible” en el Informe Brundtland, mucho se ha debatido para su implementación. Teniendo en cuenta que esta nueva visión apuesta por un nuevo modelo, es necesaria una evolución de los enfoques tradicionales en todos los niveles que incida en la práctica de los Estados. El principal problema que se encuentra precisamente es romper con la inercia del modelo de

---

<sup>165</sup> Según el Informe Brundtland, se define el desarrollo sostenible como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”.

desarrollo imperante, que supone una visión integrada del mismo, atendiendo a diversos parámetros o criterios que se interrelacionan entre sí.

Un primer intento, de canalizar el cambio para la consecución de este nuevo paradigma, se fraguó en la Cumbre de Río de 1992 que, entre otros resultados, culminó con la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Este documento no vinculante, articula un conjunto de principios que, sobre la base del reconocimiento de “la naturaleza integral e interdependiente de la Tierra (...)”. Como destaca A.J. Rodrigo (2012, p. 135), el Principio 27 “hace un llamamiento a los Estados y a las personas a cooperar en la aplicación de la [Declaración de Río] y a desarrollar el Derecho internacional en la esfera del desarrollo sostenible y el enfoque con el que opera la doctrina de referencia”. Asimismo, la Asamblea General de Naciones Unidas creó la Comisión sobre el Desarrollo Sostenible que, como órgano subsidiario del Consejo Económico y Social, se le asignó la labor de supervisar el progreso que se alcanza en la aplicación del Programa 21<sup>166</sup>.

Si bien se ha reconocido el desarrollo sostenible como un principio del Derecho internacional<sup>167</sup>, los instrumentos de *soft law* que se adoptaron hasta 2015 adolecían de un enfoque limitado. En este sentido, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (en adelante, ODM), por un lado, aportaron ciertos parámetros o estándares para aplicar el concepto teórico de desarrollo sostenible sin tener en cuenta la interrelación entre los mismos y, por otro lado, se centraban principalmente en la pobreza, en lograr la enseñanza primaria universal, la promoción de la igualdad de género, reducir la mortalidad infantil, etc. Establecía, en una visión fragmentada y no interrelacionada, de las principales preocupaciones que se plasmaban en los distintos objetivos<sup>168</sup>.

---

<sup>166</sup> ONU (1993). Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio ambiente y el desarrollo, Doc. A/CONF.151.26/Rev.1, <https://bit.ly/3xZUyKU>

<sup>167</sup> Sands, P. y Peel, J. (2012). *Principles of International Environmental Law* (3.<sup>a</sup> ed.), Cambridge University Press, Cambridge, p. 217; Rodrigo Hernández, A.J. (2012). El principio de integración de los aspectos económicos, sociales y medioambientales del desarrollo sostenible. *Revista Española de Derecho Internacional*, vol. LXIV.

<sup>168</sup> Respecto a las limitaciones en el enfoque de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, *vid.* Kamau, M., Chasek, P. and O’connor, D. (2018). *Transforming Multilateral Diplomacy: The*

Los denominados ODM concluían en 2015, por lo que en la Conferencia Río+20, se dio un impulso para la adopción de unos nuevos objetivos<sup>169</sup>. De esta manera, la Agenda 2030, es adoptada por los Estados Miembros de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, incorpora un total de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) y 169 metas que pretenden, de una manera holística, establecer una hoja de ruta para hacer realidad un modelo para “transformar nuestro mundo”<sup>170</sup>. Esta transformación parte de la incorporación, en las políticas nacionales, de las tres dimensiones o pilares definidores del desarrollo sostenible: economía, sociedad y medio ambiente. Asimismo, como señalan Kaine *et al.* (2017, p.11), no sólo se dirigen a los Estados en desarrollo, sino que, apuesta por una visión más amplia, debiéndose conseguir los objetivos todos los Estados, tanto en desarrollo como desarrollados.

En los instrumentos internacionales citados, debemos tener presente que se toma la educación como uno de los criterios o estándares para la consecución del desarrollo sostenible. Sin embargo, es en los ODS en los que se reconoce expresamente la educación como un elemento central y transversal para la consecución de los mismos. En este sentido, el Objetivo 4: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para

---

*Inside Story of the Sustainable Development Goals*, Routledge Taylor & Francis Group, pp. 32-33. <https://doi.org/10.4324/9780429491276>; Kaine, N. and Biermann, F. (2017): *Governing through Goals: Sustainable Development Goals as Governance Innovation*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10894.001.0001>.

<sup>169</sup> La Asamblea General de Naciones Unidas en 2012, adoptó dos resoluciones fundamentales que propició un nuevo enfoque de los venideros Objetivos de Desarrollo Sostenible, a través de un fortalecimiento del marco institucional para el desarrollo sostenible. ONU (2013). *Formato y aspectos organizativos del foro político de alto nivel sobre el desarrollo sostenible*. Resolución A/RES/ 67/290, 23 de agosto de 2013. <https://bit.ly/3xYgqgi>. ONU (2013) *Informe del Consejo de Administración del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente sobre su 12º período extraordinario de sesiones y la aplicación de la sección IV.C del documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, titulada “El pilar ambiental en el contexto del desarrollo sostenible”*. Resolución A/RES/67/213, de 15 de marzo de 2013. <https://bit.ly/3iTYzTF>.

<sup>170</sup> ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/L.1, de 25 de septiembre de 2015. <https://bit.ly/37NmUnL>.

todos”, incluye una meta, la 4.7, que resulta muy clarificadora respecto al nuevo enfoque integrador<sup>171</sup>.

De esta manera, partiendo del enfoque transversal de la educación de calidad para la consecución del resto de objetivos, el presente estudio tiene como finalidad establecer una metodología, así como un conjunto de herramientas digitales que pueden dar un planteamiento práctico y dinámico en la enseñanza de los ODS en la asignatura de Derecho Internacional Público. La propuesta formulada, se establece para dar cumplimiento a los objetivos y retos planteados tanto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO, por sus siglas en inglés), así como por el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES).

## 2. LA EDUCACIÓN DE CALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA UNESCO Y DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La UNESCO, en el conocido como “Informe Delors”, apuntaba a los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI, fruto del aumento de los recursos tanto respecto a su circulación como al almacenamiento de informaciones y a la comunicación, implica que “la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva (...)” (Delors, 1996, p. 91). Por ello, la “educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales en el transcurso de la vida”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996, p. 91).

De esta manera, la UNESCO ya vislumbraba la transición de una cultura sólida, caracterizada por ser estable, duradera y filtrada, a una

---

<sup>171</sup> Meta 4.7: “De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

cultura líquida, caracterizada por la proliferación de recursos digitales y la globalización. La concepción de la docencia, de esta manera, da un giro del aprender reproduciendo al aprender actuando, lo que implica no sólo adquirir conocimientos, sino que el alumnado, mediante su participación activa, pueden aprehenderlos.

Teniendo presente estos cuatro pilares básicos, facilitados por la UNESCO, para la formación de los educandos en la adquisición de estas habilidades y competencias y trasladándolo a la materia del desarrollo sostenible, las Naciones Unidas puso de relieve que la educación debe tener un papel central en la estrategia para la promoción del mismo, en una Comunidad internacional cada vez más compleja e interdependiente. Esta visión, ha sido plasmada en distintas Declaraciones conjuntas formuladas por los Estados, tanto desarrollados como en desarrollo<sup>172</sup>. En este sentido, Naciones Unidas apostó por apoyar tanto el Programa de Acción Mundial para la Educación en Desarrollo Sostenible, así como los Principios para la Educación Responsable en Gestión (propósito, valores, método, investigación, partenariado, diálogo)<sup>173</sup>.

En la 37ª Conferencia General de la UNESCO, esta organización hizo suyo el Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible. De esta manera, adoptó el Marco de Aplicación de la Educación para el Desarrollo Sostenible después de 2019, cuyo objetivo es “reforzar la contribución de la Educación para el Desarrollo Sostenible a todos los ODS<sup>174</sup>”.

---

<sup>172</sup> Véase, en este sentido, la Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

<sup>173</sup> Véase, entre otras: ONU (2010). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Resolución 65/163, de 20 de diciembre de 2010. <https://bit.ly/3so1vLI>; ONU (2015): Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Resolución 70/209, de 22 de diciembre de 2015. <https://bit.ly/3iW7cg8>; ONU (2017): Educación para el desarrollo en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución A/RES/72/222, de 20 de diciembre de 2017. <https://bit.ly/3ASAZWP>. Véase también: ONU (2007): Principios para una educación responsable en gestión. Oficina del Global Compact de Naciones Unidas. <https://bit.ly/3xPmxn6>

<sup>174</sup> Este Marco de Acción comprende el período 2020-2030, por lo que da continuidad al Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible, que comprendía el período 2015-2019. En este sentido véase: UNESCO (2019). *Marco de Aplicación de la Educación*

Por su parte, a nivel europeo se emprendió un proceso para la armonización del sistema educativo universitario europeo, iniciado en 1999 con el denominado Plan Bolonia, que pretende escapar de la visión de la Europa como una unión exclusivamente económica<sup>175</sup>. Uno de sus principales objetivos del proceso fue la de establecer el EEES<sup>176</sup>. Los aspectos más destacados del nuevo sistema de educación universitaria son: la adopción de un sistema basado en dos ciclos, el establecimiento de un sistema de créditos, la promoción de la movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, el aseguramiento de criterios y metodologías comparables y, por último, un cambio de metodología enfocado hacia el aprendizaje a lo largo de la vida basado en competencias<sup>177</sup>.

Como señala De Miguel (2006, p. 72), la construcción del EEES plantea dos retos, la reforma curricular y la renovación metodológica, la primera de ellas “conlleva una profunda modificación de la organización de títulos y de los contenidos de la educación superior (...) para dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad actual (...)”, la segunda “pretende introducir cambios en los métodos y procedimientos

---

*para el Desarrollo Sostenible después de 2019*. Doc. 40 C/23, de 3 de septiembre de 2019. <https://bit.ly/3xS4yMN>

<sup>175</sup> Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. El denominado Plan Bolonia reconoce la “necesidad de establecer una Europa más completa y de mayor alcance construida, en particular, mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social y científica y tecnológica”.

Se han realizado varias declaraciones tanto en el período de configuración del EEES como en el período de implementación del mismo: Declaración de la Sorbona (1998), Declaración de Bolonia (1999), Declaración de Praga (2001), Declaración de Berlín (2003), Declaración de Bergen (2005), Declaración de Londres (2007), Declaración de Leuven (2009), Declaración de Budapest-Viena (2010), Declaración de Bucarest (2012), Declaración de Ereván (2015), Declaración de París (2018).

<sup>176</sup> Declaración de Budapest-Viena, de 12 de marzo de 2010, aprobada por los ministros de Educación de 47 países, con la que se puso oficialmente en marcha el Espacio Europeo de Educación Superior.

<sup>177</sup> Véase, entre otras: Vidal Prado, C. (2012): El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las Universidades españolas, *Revista catalana de dret públic*, núm. 44, pp. 253-283; García Manjón, J.V. y Pérez López, M.C. (2008): Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46/9. <https://doi.org/10.35362/rie4691886>; Goñi Zabala, J.M. (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*, Octaedro, Barcelona, pp. 32-36

didácticos que se utilizan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para hacer posible que sea el propio alumno el protagonista de dicho proceso, con el fin de *optimizar el aprendizaje*”.

En este contexto, tanto el planteamiento realizado desde la UNESCO como el EEES, configura una formación basados en competencias que, aunque en uno y otro modelo atiende a una terminología diferenciada, ambas son compatibles. En este sentido, en el ámbito del EES se ha generalizado la utilización de la noción de competencia, que pese a su extendida utilización, no se ha llegado a un consenso sobre su definición<sup>178</sup>. Tomamos, por lo tanto, los elementos integradores del concepto que ofrecen Guzmán y Marín (2011, p. 154): “capacidades o aptitudes (Perrenoud, 2007), que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar, actuar de manera competente o para movilizar (Perrenoud, 2007, Zabala, 2008) un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Le Boterf, 2001, Perrenoud, 2007), entre otras, que una persona, moviliza para resolver una situación compleja”.

En este sentido, para la obtención de los títulos universitarios el alumnado debe alcanzar un grado de adquisición de competencias<sup>179</sup>. De esta manera, se aporta un nuevo enfoque en el que se da también peso a otras competencias en el proceso del aprendizaje, más allá de la puramente cognoscitiva pues, se ha de tener en cuenta que, uno de los pilares de la reforma es la accesibilidad del alumnado al mercado laboral<sup>180</sup>. Esta idea no debe presuponer, por un lado, una disminución de la importancia

---

<sup>178</sup> En la doctrina no existe un consenso sobre el concepto de competencias. En este sentido, véase, entre otros: *Op. cit.* García Manjón, J.V. y Pérez López, M.C. (2008), p. 6;

<sup>179</sup> Villa Sánchez, A. (2020): Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario, *Revista de docencia Universitaria*, Vol. 18(1), p. 30. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>.

<sup>180</sup> Goñi Rodríguez de Almeida, M. y Meseguer Velasco, S. (2010): Renovación de las metodologías docentes en los estudios de grado en Derecho, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 2, p. 139. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2010.v0i2.7936>; Goñi Rodríguez de Almeida, M. y Meseguer Velasco, S. (2010): Diseño curricular centrado en las competencias que debe adquirir el estudiante en el Grado de Derecho, *Formación Universitaria*, vol. 3(2), p. 39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000200006>

que el estudio y el asentamiento de los conocimientos tienen y, por otro lado, una disminución de las exigencias en la adquisición de los conocimientos que el alumnado debe acreditar en el proceso de evaluación. El cambio principal radica en el nuevo rol que desempeñan los educandos, que pasan a tener un rol más activo en el proceso del aprendizaje.

En esta línea, y siguiendo a Rodríguez-Arana *et al.* (2009, p. 373), el docente también tiene ciertas obligaciones dentro de esta reforma del sistema educativo, de tal manera que éste “deberá plantear su materia determinando las competencias transversales [generales] y específicas que debe adquirir el alumno. A continuación, deberá plasmarlas en su guía docente, eligiendo las herramientas necesarias para facilitarlas y elaborando los materiales necesarios para ello”.

De esta manera, la renovación de las metodologías docentes se convierte en un medio (no un fin) para la implementación del diseño competencial, lo que no ha estado exento de críticas<sup>181</sup>. El sistema educativo competencial aporta un nuevo enfoque en el que se da también peso a otras competencias en el proceso del aprendizaje, más allá de la puramente cognoscitiva. Esta idea no debe presuponer o caer en el riesgo de una disminución de la importancia que el estudio y el asentamiento de los conocimientos tienen o una disminución en las exigencias en la adquisición de los conocimientos que el alumnado debe manifestar en el proceso de evaluación.

### 3. LA IMPLEMENTACIÓN DEL “MARCO” INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

La Ley Orgánica de Universidades, dio el primer paso el inicio de la integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza

---

<sup>181</sup> Op. cit. Goñi Rodríguez de Almeida, M. y Mesenguer Velasco, S. (2010), p. 143. Véase, entre otras, la crítica realizada por Solé Blanch: Solé Blanch, J. (2020): El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 32(1). <https://doi.org/10.14201/teri.20945>.

superior<sup>182</sup>. Con la finalidad de conseguir esta reforma del sistema educativo universitario, el entonces denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaboró un Documento Marco en el que se recogía las directrices a seguir para avanzar en dicha integración<sup>183</sup>. Respecto a las orientaciones determinadas sobre las competencias, el documento establece que “[l]os objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado (...) deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo”<sup>184</sup>.

Conforme a la X Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho, se pone de relieve que, por un lado, para la adaptación al EEES, es necesario introducir contenidos que se vinculen con la “adquisición de capacidades, aptitudes y competencias”<sup>185</sup>. Por otro lado, señalaron que se debe de realizar un “replanteamiento de los contenidos docentes de las distintas materias tendente a su reducción y a la identificación de los que se considera esencial y fundamental en cada materia”<sup>186</sup>.

Uno de los problemas que se afrontó para la aplicación del marco internacional de la Educación Superior en España fue la de establecer un conjunto de competencias generales y específicas homogeneizado. En este sentido, el Parlamento Europeo y el Consejo adoptó una recomendación, en la que se contemplaron ocho competencias claves para el aprendizaje permanente, a saber: Comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y

---

<sup>182</sup> Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *BOE núm. 307*, de 24 de diciembre de 2001.

<sup>183</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003): Documento Marco: La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior.

<sup>184</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>185</sup> Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades Españolas (2004): Acuerdo de los Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades Españolas en la X Conferencia celebrada en Vigo el 28 de junio de 2004, apartado I.4.

<sup>186</sup> *Ibidem*

competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales<sup>187</sup>.

En esta línea, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación elaboró un Libro Blanco de Derecho, de carácter no vinculante, en el que se abordaron la confección de una lista de competencias y habilidades específicas<sup>188</sup>. Estas fueron clasificadas en tres categorías: académicas, disciplinares (hacer) y profesionales (saber hacer). Las académicas constituyen los conocimientos teóricos aprehendidos (...) a lo largo de su formación universitaria; las disciplinares están determinadas por los “conocimientos prácticos requeridos para involucrarse en cada sector profesional”; las profesionales se configuran como “el conjunto de técnicas, habilidades y destrezas específicas aplicadas al ejercicio de una profesión concreta”<sup>189</sup>.

Respecto a las competencias generales, el Libro Blanco establece una clasificación en tres categorías. En este sentido, son competencias instrumentales, aquellas que “miden las capacidades y el nivel de formación

---

<sup>187</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco europeo, *DOUE L394*, de 30 de diciembre de 2006.

<sup>188</sup> Estas son: Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales; Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos; Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico; Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudencia y doctrinales); Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio; Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos; Capacidad de redactar escritos jurídicos; Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía); Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos; Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica; Adquisición de valores y principios éticos; Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo; Capacidad de negociación y conciliación; Conocimientos básicos de argumentación jurídica; Capacidad de creación y estructuración normativa; Comprensión y conocimiento de las principales instituciones públicas y privadas en su génesis y en su conjunto; Comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual”. ANECA (2005): *Libro Blanco: Título de Grado en Derecho*. Disponible en: <https://bit.ly/385PtNr> (última consulta: 07/06/2021)

<sup>189</sup> *Ibidem*, p. 92.

(...)", las interpersonales "miden las habilidades de relación social y de integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos y multidisciplinares", las sistémicas "miden las cualidades y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad". En cualquier caso, tanto las específicas como las generales, fueron elaboradas siguiendo las directrices del "Proyecto: Educational Structures in Europe"<sup>190</sup>.

A nivel normativo, el Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, es actualmente, el reglamento estatal que, por primera vez, recoge un catálogo de competencias básicas (generales)<sup>191</sup>. Esta norma incluye una lista *numerus apertus* de las mismas, por lo que contempla la posibilidad de incluir otras que no se contemplan en la misma. Es por ello que, si hacemos un rápido recorrido por las distintas guías de Derecho Internacional Público de las diferentes Facultades de Derecho, existe una gran diferencia en la selección de las competencias seleccionadas. En algunas de ellas, realizan una división de las competencias generales en: instrumentales, interpersonales, sistémicas y específicas, aludiendo a la clasificación ya realizada por el Libro Blanco de la Titulación de Derecho<sup>192</sup>.

---

<sup>190</sup> Véase: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen (2003): *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final, Fase Uno*, Universidad de Deusto. Disponible en: <https://bit.ly/3k1Pmry> (Última consulta, 07/06/2021)

<sup>191</sup> Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007. Las competencias que contempla son: "Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la ecuación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de textos avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio; "Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado; Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía"

<sup>192</sup> Según el Libro Blanco, son competencias instrumentales: habilidades cognitivas referidas a la capacidad de comprender y manejar ideas y conceptos; capacidades metodológicas para

En cualquier caso, la Conferencia de Rectores, aprobó las “Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículo”, basado en el documento del Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de 2005 y del documento de la Asamblea General de 2005, revisado en 2011 y ampliado en 2012. Este interesante documento, establece un conjunto de principios que han de regir los nuevos planes de estudio para el proceso de introducción de la sostenibilidad en el currículo, a saber, principio ético, holístico, de complejidad, de glocalización, de transversalidad y de responsabilidad social universitaria<sup>193</sup>. En este sentido, este revisionismo de los planes de estudio, implica “una revisión integral de los currículos que asegure la inclusión de los contenidos transversales básicos en sostenibilidad” y la “inclusión de criterios de sostenibilidad en los sistemas de evaluación”<sup>194</sup>.

Asimismo, el documento citado, siguiendo el modelo del EEES basado en el “aprendizaje actuando”, establece un conjunto de competencias orientadas a la integración de la sostenibilidad en la formación universitaria, a saber: la “competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global”, la “competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social”, la “competencia en la participación en procesos

---

organizar el tiempo y las estrategias de aprendizaje y para tomar decisiones o resolver problemas; destrezas tecnológicas relacionadas con la utilización de herramientas de computación y de gestión de la información; destrezas lingüísticas, tales como la comunicación oral y escrita o el conocimiento de una segunda lengua. Son competencias interpersonales: trabajo en equipo; trabajo en equipo interdisciplinar; trabajo en un contexto internacional; habilidades en las relaciones interpersonales; reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad; razonamiento crítico; compromiso ético. Por su parte, son competencias sistémicas: aprendizaje autónomo; adaptación a nuevas situaciones; creatividad; liderazgo; conocimiento de otras culturas y costumbres; iniciativa y espíritu emprendedor; motivación por la calidad; sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental. Son competencias específicas: conocimientos disciplinares (saber); competencias profesionales (saber hacer); competencias académicas.

<sup>193</sup> Conferencia de Rectores (2012): *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículo*, Valencia; Véase también: Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE (2005): *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículo*. Revisión aprobada en sesión plenaria CADEP en la Universidad de Zaragoza el día 17 de junio de 2011 y ampliada en sesión plenaria de CADEP el día 9 de marzo de 2012. <https://bit.ly/3CVqDOI>.

<sup>194</sup> *Ibidem*, p. 9.

comunitarios que promuevan la sostenibilidad” y la “competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales”<sup>195</sup>.

#### 4. ACTIVIDADES PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS ODS EN DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

##### 4.1. CONTEXTO A TENER EN CUENTA

Para el planteamiento de actividades para la integración de los ODS en la asignatura de Derecho Internacional Público, debemos tener presente los siguientes elementos contextuales. En primer lugar, los ODS es una materia transversal, este carácter definitorio de los mismos contribuye a que pueda desarrollarse durante todo el transcurso de un determinado curso académico de Derecho Internacional Público. Además, esta asignatura, por su contenido, permite ir desgranando, como se indica en la Tabla I de manera orientativa, los distintos ODS en los distintos epígrafes. Esto va a permitir al alumnado identificar los principales retos actuales de un mundo globalizado que se incluyen en la Agenda 2030.

En segundo lugar, se trata de una materia que es preeminentemente práctica, lo que implica que su tratamiento debe ser orientado hacia la adquisición de competencias específicas disciplinares y profesionales, sin descartar, por supuesto, las académicas. Con ello, se daría cumplimiento a uno de los aspectos que se integra en el EEES como es la profesionalización del alumnado. Como señala Goñi (2005, p. 9), “cada vez más se va decantando hacia la profesionalización, hacia la formación de <<trabajadores especializados>> que puedan acceder a profesiones y puestos de trabajo al terminar sus estudios>>”.

Esta cuestión ha sido muy criticada por algunos autores, señalando que esta cuestión lleva a una mercantilización del sistema educativo o bien que la función de las universidades no es la de formar profesionales<sup>196</sup>.

---

<sup>195</sup> *Ibidem*

<sup>196</sup> En este sentido, véase, entre otros: Goñi Zabala, J.M. (2005), op. cit., p. 10; Álvarez-Rojo, V. et al. (2009): Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol.

Aunque mucho se ha debatido a este respecto, debemos de tener en cuenta que la educación sobre el desarrollo sostenible, supone alcanzar la competencia de adquisición de valores y principios éticos que podrá aplicar en su futuro profesional<sup>197</sup>. Esto supondría por lo tanto las dos caras de una misma moneda.

En tercer lugar, se ha tener en cuenta que ante la innovación tecnológica que se ha experimentado en las dos últimas décadas del siglo XIX y, sobre todo, el aumento de la utilización de las tecnologías en estos últimos tiempos con la situación pandémica del SARS-CoV-2, son dos los retos que se han de afrontar<sup>198</sup>. Desde la perspectiva del docente, se impulsa un cambio en las metodologías docentes, pero la falta tanto de recursos como de habilidades para la utilización de nuevas herramientas tecnológicas, ha supuesto una barrera a un planteamiento más innovador desde el punto de vista metodológico. Desde la perspectiva del alumnado, se ha de tener en cuenta que son nativos en la utilización y manejo de las herramientas digitales, por lo que contar con nuevas herramientas puede proporcionar una mejora en el aprendizaje.

En cuarto lugar, la multidisciplinaridad y la interdisciplinaridad se convierten en un elemento definidor de la enseñanza para la educación sostenible, de tal manera que la UNESCO ha venido reconociendo que esta tiene un componente interdisciplinario, de tal manera que “ninguna disciplina puede reivindicar la enseñanza para el desarrollo sostenible

---

15, núm. 1, p. 3. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4187>; Martínez Bonafé, J. (2004): La formación del profesorado y el discurso de las competencias, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 3, p. 138. Disponible en: <https://bit.ly/3yXKz0v> (Última consulta, 07/06/2021)

<sup>197</sup> El Principio 2 contenido en los Principios para la Educación Responsable en Gestión, es denominado como “valores” y comprende la incorporación “a nuestras actividades académicas y programas de estudio los valores de la responsabilidad social global, tal como han sido descritos en iniciativas internacionales, tales como el Global Compact de Naciones Unidas.

<sup>198</sup> Véase: Cifuentes-Faura, J. (2020): Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 13. Disponible en: <https://bit.ly/3CYg5hh> (Última consulta, 07/06/2021); Gallego-Trijueque, S., Matarín-Rodríguez-Peral, E. y Fondon-Ludeña, A. (2020): La didáctica pre-pandémica. Punto de partida para una transformación educativa en la enseñanza superior, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 13. Disponible en: <https://bit.ly/2XBLMwQ> (Última consulta, 07/06/2021)

como propia, pero todas pueden contribuir a ella”<sup>199</sup>. En este sentido, como señalan Annan-Diab y Molinari (2017, pp. 77-78), las prácticas preexistentes muestran la apuesta por la implementación de la interdisciplinariedad y que, de alguna manera, se apoyan en los Principios de Educación en Gestión Responsable.

En quinto lugar, la autonomía de los alumnos/as se convierte en una de las piedras angulares dentro del marco del EEES a la hora del diseño competencial. De esta manera, el Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, incluye como competencia básica o general “[q]ue los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo”<sup>200</sup>.

#### 4.2.- COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECIALES A ADQUIRIR

En la enseñanza de los ODS, se van a configurar un conjunto de competencias y habilidades que el alumnado debe de adquirir, conforme a los documentos examinados anteriormente. De esta manera, atendiendo a la clasificación tridimensional de las competencias generales (instrumentales, interpersonales y sistémicas), se proponen las siguientes:

1. Competencias generales instrumentales:
  - a. Capacidad de análisis y síntesis
  - b. Comunicación oral y escrita
  - c. Aprender a aplicar conocimientos teóricos
  - d. Resolución de problemas
  - e. Capacidad de decisión
2. Competencias generales interpersonales:
  - a. Compromiso ético

---

<sup>199</sup> UNESCO (2006): *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional*, p. 36. Disponible en: <https://bit.ly/3k5OUIG> (Última consulta 08/06/2021)

<sup>200</sup> Real Decreto 1393/2007, op. cit., Anexo I, apartado 3.3.

- b. Trabajo en grupo de carácter interdisciplinar
  - c. Razonamiento crítico
3. Competencias generales sistémicas:
- a. Aprendizaje autónomo
  - b. Sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental
  - c. Adaptación a nuevas situaciones

Respecto a las competencias específicas. Siguiendo a lo establecido en el Real Decreto, se proponen las siguientes:

1. Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos
2. Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales
3. Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudencia y doctrinales)
4. Desarrollo de la oratoria jurídica
5. Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos
6. Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica
7. Adquisición de valores y principios éticos
8. Capacidad de trabajo en equipo
9. Capacidad de estructuración normativa
10. Comprensión de las distintas formas de creación del Derecho en su evolución histórica y en su realidad actual
11. Comprensión y conocimiento de las principales instituciones a nivel internacional en su génesis y en su conjunto

### 4.3. METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS

En Derecho Internacional Público, existen ciertas materias que deben de ser abordadas desde otro punto de vista pedagógico. El carácter preminentemente práctico y la aplicación en todos los ámbitos de la vida cotidiana que tienen los ODS, ha de ser el punto de partida en el diseño de una metodología que permita el establecimiento de una planificación orientada a la consecución de las competencias establecidas por parte del alumnado. Debido a que las competencias se vinculan a aspectos teóricos, pero principalmente a aspectos prácticos, la técnica denominada como “clase invertida” o “flipped classroom” se convierte en una oportunidad.

La clase invertida, puede ser definida como como “cualquier modelo de enseñanza que reemplace las clases orales por videos o audios con el objetivo de utilizar el tiempo libre en clase para la interactividad” (Wolf y Chan, 2016, p. 13). Atendiendo a esta definición, y si tenemos en cuenta la taxonomía de Bloom, con esta metodología se pretende reforzar en clase los niveles superiores de la pirámide, a saber, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación, mientras que los niveles inferiores -el conocimiento y la comprensión-, son desarrollados fuera del aula<sup>201</sup>. Esto conlleva a que las etapas o niveles más complejos del aprendizaje de los ODS puedan ser ejercitadas en presencia del docente<sup>202</sup>. Aunque, si bien es cierto que el modelo de la clase invertida, al igual que el modelo de las clases magistrales, supone amplios beneficios, también presenta algunos inconvenientes<sup>203</sup>.

---

<sup>201</sup> Bloom, B.S. (1956): *Taxonomy of educational objectives: Handbook I-Cognitive domain*, David McKay Company.

<sup>202</sup> Wolff, L.C. y Chan, J. (2016), op. cit., p. 35; Lihosit, J. y Larrington, J. (2013): Flipping the Legal Classroom, *Perspectives: Teaching Legal Res. & Writing*, vol. 22, núm. 1, p. 4. Disponible en: <https://tmsnr.rs/2Uw2EnC> (Última consulta, 12/06/2021); Upchurch, A. (2013): Optimizing the Law School Classroom through the “Flipped” Classroom Model, *Law Teacher*, rescatado de SSRN: <https://bit.ly/3yZLBcC> (Última consulta, 12/06/2021)

<sup>203</sup> En este sentido, véase: Wolff, L.C. y Chan, J. (2016), op. cit., p. 23; Lihosit, J. y Larrington, J. (2013), op. cit., p. 18; Larcara, M. (2015): Benefits of the Flipped Classroom Model. En Khosrow-Pour, M. (ed.): *Classroom Management: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*, 1.ª ed. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-8246-7.

<b>Ventajas de las clases magistrales</b>	<b>Ventajas de la clase invertida</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aporta claridad</li> <li>- Los contenidos se organizan de una manera lógica</li> <li>- Se selecciona el contenido adecuado</li> <li>- Se centra en los puntos importantes</li> <li>- Uso de ejemplos e ilustraciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve el aprendizaje activo</li> <li>- Aumenta la interacción entre profesores y estudiantes</li> <li>- Mejora la colaboración entre estudiantes</li> <li>- Aprendizaje flexible</li> <li>- Fomenta el pensamiento crítico</li> <li>- Adquisición de las habilidades de nivel superior en clase</li> </ul>

En esta línea, debemos concretar que la apuesta por un modelo u otro, no debe obedecer a cuestiones de tradición, sino que debe de valorarse todo un conjunto de parámetros que marca el contexto de la materia concreta dentro de la asignatura. De esta manera, no se debería atender a un único modelo de enseñanza, sino que un enfoque combinado puede ayudar a equilibrar y adaptar la metodología a utilizar en función de las competencias, la materia, la incidencia en la utilización de las nuevas tecnologías, etc. Como indican Wolff y Chan (2016, pp. 16, 20), “el modelo de clase tradicional no es una forma adecuada de enseñar derecho, al menos si no se combina con módulos interactivos”, en este sentido, señala que “dado que las habilidades requeridas por la profesión jurídica, como la aplicación, el análisis y la evaluación, a menudo se encuentran en las actividades de aprendizaje de orden superior, los profesores deberían limitar el uso de conferencias”, por ello “el uso de conferencias puede garantizar un equilibrio con otros métodos de enseñanza y beneficiar a los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje”.

En la clase invertida, son dos las fases que se han de tener en cuenta. Por un lado, la fase de trabajo fuera del aula, en la cual el docente proporciona como herramientas un video y/o documentos que introduce al alumnado en los conocimientos adecuados para abordar la siguiente fase de la metodología. Los contenidos proporcionados y el trabajo en casa, van a tener como objetivo fomentar los procesos cognitivos de orden

inferior, de manera autónoma por el alumno. Por otro lado, la fase desarrollada en el aula tiene como objetivo fomentar los procesos cognitivos de orden superior.

Una de las características de esta metodología es que su desarrollo precisa como soporte herramientas digitales. El material a aportar al alumno para su trabajo en casa requiere su alojamiento en un espacio (Moodle, drive, etc.). El material puede ser un podcast, un vídeo y/o documentos. Para la elaboración de podcast existen varios softwares, algunos de ellos gratuitos y con buenas prestaciones (por ejemplo, Audacity). Asimismo, para la elaboración de videos o bien para la edición de un video preexistente, existen varias plataformas on-line gratuitas que permiten realizar esta tarea (Genially, Edpuzzle, vimeo, video.uhu, etc., ésta última herramienta es proporcionada por la Universidad de Huelva a sus docentes, para la subida y edición de videos).

En materia de ODS, los docentes cuentan con bastantes recursos alojados dentro de la página web de Naciones Unidas (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>) que los alumnos han de trabajar fuera del aula. Asimismo, tiene una galería de videos que proporcionan una base de información de gran calidad para el desarrollo de los niveles cognoscitivos de bajo orden (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/videos/>). Estos videos, además, cumplen con los estándares de calidad y duración que la mayoría de autores consideran como adecuados<sup>204</sup>. Las entregas de los materiales seleccionados, estarán a disposición del alumnado, de manera asíncrona y on-line, conforme a la planificación de la asignatura y según lo reflejado orientativamente en la Tabla I.

Es recomendable que se verifique que el educando haya visualizado el contenido previamente a la fase desarrollada en el aula, para ello se puede recurrir a distintas fórmulas (utilización de Edpuzzle, mentimeter,

---

<sup>204</sup> En la literatura, se estima que una duración entre los 10 y los 20 minutos, en uno o varios videos, es adecuada. En ese sentido, véase: Wolff, L.C. y Chan, J. (2016), op. cit., p. 65; Long, T., Logan, J. y Waugh, M. (2016): Students' Perceptions of the Value of Using Videos as a Pre-Class Learning Experience in the Flipped Classroom, Tech Trends, vol. 60, p. 249. DOI: 10.1007/s11528-016-0045-4; Bergmann, J. y Sams, A. (2012): Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Day, International Society for Technology in Education, p. 15.

introducción de preguntas en el video, elaboración de cuestionarios online a través de la plataforma moodle, Kahoot, video.uhu, etc.). Esto permite obtener un feedback previo que puede permitir al docente replantear la sesión de aula en función de los resultados obtenidos.

La segunda fase, que se desarrolla de manera síncrona y presencial, tiene como objetivo el desarrollo de las competencias de orden superior. Esta etapa tiene gran importancia debido a que es en ella donde se van a producir las interrelaciones entre el alumno y el docente. Además de ello, la importancia viene derivada del proceso de aprendizaje constructivista que se debe de potenciar, para lo cual, el alumnado ocupa una posición activa mientras que el docente juega un rol de guía. Es por ello que, en las actividades a desarrollar en esta fase, se realizarán en grupos pequeños.

Los primeros minutos de las sesiones en grupos pequeños, debería emplearse para una puesta en común sobre el o los ODS que han trabajado en casa. Para ello, se realizará un brainstorming a través de una pizarra digital, con la plataforma gratuita “padlet” en la que colgarán sus posts virtuales. Estas ideas se canalizarán y contrastarán a través de pequeñas charlas por parte de los distintos sectores implicados: industria, agricultura, universidades, ONG’s, etc., para que conozcan la realidad de los intereses que entran en juego en la consecución de los ODS. Asimismo, para que no sientan que el reto no es sólo de algunos, sino que la acción que realiza cada uno cuenta, se dará a conocer la aplicación para el móvil que ha creado Naciones Unidas denominada ODS en acción.

Respecto a las tareas a realizar, la elaboración de un informe, desarrollado en etapas, sobre las posibles soluciones que se pueden aportar para lograr conseguir cada uno de los retos globales que se plantean desde la Agenda 2030. Respecto de cada una de las soluciones aportadas deberán discutir sobre que ODS inciden, poniendo de esta manera de relieve la interrelación existente entre los distintos objetivos.

Como se ha destacado anteriormente, una de las características que tienen los ODS es su carácter interdisciplinario y, por lo tanto, este es el mejor enfoque para su comprensión. Es por ello que, es necesario que

esta metodología pueda ser implementada en otras asignaturas de otros grados relacionados con las tres dimensiones del desarrollo sostenible: medio ambiente, economía y sociedad. De esta manera, la introducción de una perspectiva interdisciplinaria en el currículum, ayuda a que los conocimientos no se den de manera aislada, sino que el alumno tenga la capacidad de interconectar con otras esferas que, en definitiva, son interdependientes (Huckle, 2004, pp. 24 y ss.). Es por ello que, el desarrollo de actividades en grupos pequeños, englobará a los alumnos pertenecientes a diferentes grados que trabajarán las tareas propuestas, así como el profesorado de las distintas disciplinas.

Más allá de los beneficios que aporta la formación sobre los ODS, a saber, ciudadanos responsables y con valores éticos, debemos de indicar que es un paso más para que, dentro de las distintas universidades, se consiga una masa crítica para la creación de comunidades epistémicas, que apuesten por la utilización de los enfoques *bottom-up* que hoy en día nos ofrece el Derecho Internacional en materia de medio ambiente<sup>205</sup>. En este sentido, un buen ejemplo lo tenemos en el Institute for Sustainable Leadership de la Universidad de Cambridge que han conseguido crear una red de profesionales que representan a las empresas, el sector público y la sociedad civil, apostando de esta forma, por una acción colaborativa para la consecución de los ODS incluidos en un instrumento de *soft-law* del Derecho Internacional Público<sup>206</sup>.

## 6.- CONCLUSIONES

Los ODS marcan un punto de inflexión para la consecución de una sociedad más ecológica y justa, sin dejar atrás el desarrollo económico. Este punto de vista, se ha reforzado en estos años pues, con la aparición del Covid-19, se ha puesto en jaque el modelo tradicional de desarrollo. Es por ello que, la educación, se convierte en un campo fundamental y

---

<sup>205</sup> Véase, entre otros: Haas, P.M. (2016): *Epistemic communities, constructivism, and the international Environmental Politics*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717906>

<sup>206</sup> Para más información, puede consultarse la página web: <https://www.cisl.cam.ac.uk/> (Última consulta, 15/06/2021)

transversal para la concienciación, por lo que es clave para poder alcanzar los demás ODS.

El paso de una cultura sólida, característica del siglo XX, a una cultura líquida, en la que predomina los ecosistemas digitales, la movilidad, las redes y la globalización, y un alumnado que son denominados como “nativos digitales”, requiere un nuevo enfoque metodológico de la docencia, integrando las nuevas tecnologías al proceso educativo. Pues como indica la meta 4.4 “[d]e aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”. Es por ello que uno de esas competencias pasa por el manejo de las tecnologías.

Existen diferentes metodologías que apuestan por la integración de las nuevas tecnologías al aula, como puede ser la clase invertida (que es la propuesta en esta publicación) o los marcos digitales de aprendizaje. De esta manera, se va a ayudar a pasar del “aprender reproduciendo” al “aprender actuando”. Con ello, no se quiere decir que las buenas clases magistrales desaparezcan, sino que, por el contrario, son necesarias para la adquisición de aquellas competencias de orden inferior conforme a la clasificación de Bloom. Pero a su vez, debemos de combinarlas con otras que ayuden a adquirir aquellas competencias de orden superior y, por ello, la utilización de nuevos planteamientos didácticos puede ayudar a conseguir este objetivo.

Además de ello, las conexiones en red, permiten una mayor interacción entre el alumnado que ayuda a crear interacciones entre ellos e intercambiar opiniones y conocimiento. En este sentido, la creación de grupos interdisciplinares, puede aportar nuevos conocimientos en áreas distintas que ayude al alumnado a realizar un análisis crítico y aporte soluciones a problemas complejos. Esta interdisciplinaridad, que requiere la conexión de docentes de diferentes áreas, además puede contribuir a la conformación de comunidades epistemológicas que, desde el constructivismo y el entendimiento común, puedan incidir en las políticas públicas, así como en las privadas.

## 7.- APÉNDICE

**Tabla I. Relación de ODS con los contenidos de la asignatura de Derecho Internacional Público**

ODS		Contenido de Derecho Internacional Público de la guía didáctica
ODS 1	Fin de la pobreza	Las competencias de los Estados respecto a las personas
ODS 2	Hambre cero	Las competencias de los Estados respecto a las personas
ODS 3	Salud y bienestar	Las Organizaciones Internacionales (haciendo referencia a la OMS); La persona humana en el Derecho Internacional: la subjetividad activa y pasiva del individuo; Las competencias de los Estados respecto a las personas; Responsabilidad internacional del Estado
ODS 4	Educación de calidad	El sistema de las Naciones Unidas: órganos y organismos especializados (haciendo referencia a la UNESCO)
ODS 5	Igualdad de género	Puede ser tratada de manera transversal
ODS 6	Agua limpia y saneamiento	Cursos de agua internacionales; La persona humana en el Derecho Internacional: la subjetividad activa y pasiva del individuo; Responsabilidad internacional del Estado
ODS 7	Energía asequible y no contaminante	Régimen de ciertos espacios no sometidos a las competencias exclusivas del Estado; Las competencias de los Estados respecto al territorio; Responsabilidad internacional del Estado
ODS 8	Trabajo decente y crecimiento económico	Organizaciones Internacionales (haciendo referencia a la OIT); La persona humana en el Derecho Internacional: la subjetividad activa y pasiva del individuo; Responsabilidad internacional del Estado
ODS 9	Industria, innovación e infraestructuras	Las empresas transnacionales; Los Tratados Internacionales; Régimen jurídico de ciertos espacios no sometidos a las competencias del Estado; El arreglo pacífico de las controversias
ODS 10	Reducción de las desigualdades	El sistema de las Naciones Unidas: órganos y organismos especializados; Régimen jurídico de ciertos espacios no sometidos a las competencias del Estado; La persona humana en el Derecho Internacional: la subjetividad activa y pasiva del individuo; Los Tratados Internacionales
ODS 11	Ciudades y comunidades sostenibles	Las competencias de los Estados respecto al territorio; Los pueblos ante el Derecho Internacional; Los Tratados Internacionales; La integración del Derecho Internacional en los ordenamientos jurídicos
ODS 12	Producción y consumos responsables	Las competencias de los Estados respecto al territorio; Subjetividad internacional de otras entidades de naturaleza no estatal; Régimen jurídico de ciertos espacios no sometidos a las competencias del Estado
ODS 13	Acción por el clima	El sistema de las Naciones Unidas: órganos y organismos especializados; Subjetividad internacional de otras entidades de naturaleza no estatal; Los Tratados Internacionales; Las competencias de los Estados respecto al territorio; Régimen jurídico de ciertos

		espacios no sometidos a las competencias del Estado; Responsabilidad internacional del Estado
ODS 14	Vida submarina	El sistema de las Naciones Unidas: órganos y organismos especializados; Los Tratados Internacionales; Las competencias de los Estados respecto al territorio; Régimen jurídico de ciertos espacios no sometidos a las competencias del Estado; Responsabilidad internacional del Estado
ODS 15	Vida de ecosistemas terrestres	El sistema de las Naciones Unidas: órganos y organismos especializados; Los Tratados Internacionales; Las competencias de los Estados respecto al territorio; Régimen jurídico de ciertos espacios no sometidos a las competencias del Estado; Responsabilidad internacional del Estado
ODS 16	Paz, justicia e instituciones sólidas	El sistema de las Naciones Unidas: órganos y organismos especializados; Organizaciones Internacionales; El Estado como sujeto del Derecho Internacional; Subjetividad internacional de otras entidades de naturaleza no estatal; La responsabilidad internacional del Estado; La responsabilidad penal internacional del individuo; El arreglo pacífico de controversias internacionales; La regulación jurídica de los conflictos internacionales
ODS 17	Alianzas para lograr los objetivos	El sistema de las Naciones Unidas: órganos y organismos especializados; El Estado como sujeto del Derecho Internacional; Subjetividad internacional de otras entidades de naturaleza no estatal; Régimen jurídico de ciertos espacios no sometidos a las competencias del Estado

Fuente: Elaboración propia

## 8. REFERENCIAS

- Álvarez-Rojo, V. et al. (2009): Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-18. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4187>.
- ANECA (2005) Libro Blanco: Título de Grado en Derecho. Disponible en: <https://bit.ly/385PtNr> (última consulta: 07/06/2021)
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012) *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Day*, International Society for Technology in Education, pp. 1-112.
- Bloom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives: Handbook I-Cognitive domain*, David Mckay Company, pp. 1-207.
- Cifuentes-Faura, J. (2020) Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 13, pp. 115-127. Disponible en: <https://bit.ly/3CYg5hh> (Última consulta, 07/06/2021)

- Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE (2005) Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum. Revisión aprobada en sesión plenaria CADEP en la Universidad de Zaragoza el día 17 de junio de 2011 y ampliada en sesión plenaria de CADEP el día 9 de marzo de 2012. <https://bit.ly/3CVqDOL>.
- Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades Españolas (2004) Acuerdo de los Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades Españolas en la X Conferencia celebrada en Vigo el 28 de junio de 2004.
- Conferencia de Rectores (2012) Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum, Valencia
- Gallego-Trijueque, S., Matarín-Rodríguez-Peral, E. y Fondon-Ludeña, A. (2020) La didáctica pre-pandémica. Punto de partida para una transformación educativa en la enseñanza superior, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 13, pp. 5-16. Disponible en: <https://bit.ly/2XBLMwQ> (Última consulta, 07/06/2021)
- García Manjón, J.V. y Pérez López, M.C. (2008) Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46/9, pp. 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4691886>
- Goñi Zabala, J.M. (2005) El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario, *Octaedro*, Barcelona, pp. 1-175.
- Goñi Rodríguez de Almeida, M. y Meseguer Velasco, S. (2010) Renovación de las metodologías docentes en los estudios de grado en Derecho, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 2, pp. 135-147. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2010.v0i2.793>
- Goñi Rodríguez de Almeida, M. y Mesenguer Velasco, S. (2010) Diseño curricular centrado en las competencias que debe adquirir el estudiante en el Grado de Derecho, *Formación Universitaria*, vol. 3(2), pp. 37-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000200006>
- Haas, P.M. (2016) *Epistemic communities, constructivism, and the international Environmental Politics*, Routledge, pp. 1-420. <https://doi.org/10.4324/9781315717906>
- Kaine, N. and Biermann, F. (2017) *Governing through Goals: Sustainable Development Goals as Governance Innovation*. The MIT Press, pp. 1-333. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10894.001.0001>.

- Kamau, M., Chasek, P. and O'connor, D. (2018) *Transforming Multilateral Diplomacy: The Inside Story of the Sustainable Development Goals*, Routledge Taylor & Francis Group, pp. 1-429.  
<https://doi.org/10.4324/9780429491276>
- Larcara, M. (2015) Benefits of the Flipped Classroom Model. En Khosrow-Pour, M. (ed.) *Curriculum Design and Classroom Management: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*, 1.<sup>a</sup> ed. IGI Global, pp. 93-105.  
 DOI: 10.4018/978-1-4666-8246-7.
- Lihosit, J. y Larrington, J. (2013) Flipping the Legal Research Classroom, *Perspectives: Teaching Legal Res. & Writing*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-98.  
 Disponible en: <https://tmsnrt.rs/2Uw2EnC> (Última consulta, 12/06/2021)
- Long, T., Logan, J. y Waugh, M. (2016) Students' Perceptions of the Value of Using Videos as a Pre-Class Learning Experience in the Flipped Classroom, *Tech Trends*, vol. 60, p. 245-252. DOI: 10.1007/s11528-016-0045-4
- Martínez Bonafé, J. (2004) La formación del profesorado y el discurso de las competencias, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 3, p. 127-143. Disponible en; <https://bit.ly/3yXKz0v> (Última consulta, 07/06/2021)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003) Documento Marco: La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior.
- ONU (1993) Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio ambiente y el desarrollo, Doc. A/CONF.151.26/Rev.1,  
<https://bit.ly/3xZUykU>
- ONU (2007) Principios para una educación responsable en gestión. Oficina del Global Compact de Naciones Unidas. <https://bit.ly/3xPmxn6>
- ONU (2010) Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Resolución 65/163, de 20 de diciembre de 2010.  
<https://bit.ly/3so1vLl>
- ONU (2013) Informe del Consejo de Administración del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente sobre su 12º período extraordinario de sesiones y la aplicación de la sección IV.C del documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, titulada "El pilar ambiental en el contexto del desarrollo sostenible". Resolución A/RES/67/213, de 15 de marzo de 2013. <https://bit.ly/3iTYzTF>.
- ONU (2013) Formato y aspectos organizativos del foro político de alto nivel sobre el desarrollo sostenible. Resolución A/RES/ 67/290, 23 de agosto de 2013.  
<https://bit.ly/3xYgqgi>.

- ONU (2015) Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución A/RES/70/L.1, de 25 de septiembre de 2015. <https://bit.ly/37NmUnL>.
- ONU (2015) Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Resolución 70/209, de 22 de diciembre de 2015. <https://bit.ly/3iW7cg8>
- ONU (2017) Educación para el desarrollo en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución A/RES/72/222, de 20 de diciembre de 2017. <https://bit.ly/3ASAzWP>.
- Rodrigo Hernández, A.J. (2012) El principio de integración de los aspectos económicos, sociales y medioambientales del desarrollo sostenible. *Revista Española de Derecho Internacional*, vol. LXIV, pp. 133-161.
- Sands, P. y Peel, J. (2012) *Principles of International Environmental Law* (3.ª ed.), Cambridge University Press, pp. 1-926.
- Solé Blanch, J. (2020) El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 32(1), pp. 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>.
- UNESCO (2006) Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional, p. 36. Disponible en: <https://bit.ly/3k5OUIG> (Última consulta 08/06/2021)
- UNESCO (2019) Marco de Aplicación de la Educación para el Desarrollo Sostenible después de 2019. Doc. 40 C/23, de 3 de septiembre de 2019. <https://bit.ly/3xS4yMN>
- Universidad de Deusto y Universidad de Groningen (2003) *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final, Fase Uno*, Universidad de Deusto. Disponible en: <https://bit.ly/3k1Pmry> (Última consulta, 07/06/2021)
- Upchurch, A. (2013) Optimizing the Law School Classroom through the “Flipped” Classroom Model, *Law Teacher*, pp. 1-6. Rescatado de SSRN: <https://bit.ly/3yZLBcC> (Última consulta, 12/06/2021)
- Vidal Prado, C. (2012) El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las Universidades españolas, *Revista catalana de dret públic*, núm. 44, pp. 253-283.
- Villa Sánchez, A. (2020) Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario, *Revista de docencia Universitaria*, Vol. 18(1), pp. 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>.

## CARTOGRAFÍA INTERACTIVA: SU APLICACIÓN AL ESTUDIO DEL DERECHO INTERNACIONAL DEL MAR

---

JONATÁN CRUZ ÁNGELES  
*Universidad de Jaén*

### 1. INTRODUCCIÓN

Un mapa no es una simple imagen. El mapa es, por definición, un recurso que incita a la reflexión. El mapa aviva la inteligencia y despierta nuestra capacidad para cuestionar la realidad<sup>207</sup>. Con la ayuda de un mapa no sólo se aprende Geografía, sino que también se pueden trabajar otro tipo de materias como, en el caso que nos ocupa, Derecho Internacional Público. El mapa es la concreción visual del mensaje cartográfico y se sitúa entre los agentes que han propiciado su aparición: editores, autores y usuarios. Es importante no olvidar este triple componente a la hora de evaluar las posibilidades reales de la utilización didáctica de este recurso; en nuestro caso, en el mapa no sólo se aprecia la ubicación y extensión de los distintos países, sino que también se puede estudiar cómo y hasta dónde se extiende su soberanía. Para ello, se hace necesario conocer cómo funciona la herramienta del mapa -ya sea tradicional o interactivo- y, de entre sus distintos tipos, saber escoger cuál será el más apropiado para la ocasión.

A tal efecto, este capítulo de libro se centra en el uso de mapas, cartogramas y otros documentos gráficos que se han convertido en una herramienta imprescindible para el estudio del Derecho Internacional del Mar. Estos recursos didácticos nos permiten visualizar y obtener una representación espacial de los contenidos de la materia. Y es que, hoy en día, las nuevas tecnologías proponen innumerables posibilidades para

---

<sup>207</sup> SANCHO COMINS, J. (1996). El mapa como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. *Didáctica Geográfica*. Segunda época, nº. 1. Revista del Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación Española de Geografía (AGE).

trabajar con estos materiales sin necesidad de recurrir al uso tradicional del papel o de la tiza.

## 2. CARTOGRAFÍA: ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Resulta complicado situar con precisión el origen de la Cartografía. Para ello, uno debe plantearse: ¿cuándo comenzaron los seres humanos a representar el espacio a través de mapas?

Por un lado, siuviésemos en cuenta cualquier tipo de representación espacial, podríamos encontrar los primeros ejemplos en el Paleolítico. Por aquel entonces, los humanos tenían la necesidad de recordar y transmitir aquellas rutas relacionadas con la caza o con la ubicación del agua con respecto a las cuevas. Por otro lado, si atendemos exclusivamente a la representación de la Tierra, podemos situar el origen de la cartografía en el Siglo VI a.C. Una tablilla babilónica con un texto en escritura cuneiforme y un sencillo diagrama que combina referencias al terreno real con la existencia mitológica de una serie de islas que conectan con el mundo de los dioses.

Tradicionalmente, el origen de la cartografía a escala se ubica en la Antigua Grecia. El mapa de Anaximandro<sup>208</sup> trata de reproducir el territorio a partir de informaciones obtenidas a través del testimonio de navegantes y viajeros. Este mapa primigenio sitúa el Mar Mediterráneo en el centro y trata de reproducir a escala los territorios conocidos -sin demasiado acierto-.

La siguiente innovación cartográfica es la introducción de meridianos. El mapamundi de Eratóstenes<sup>209</sup> introduce este concepto geométrico

---

<sup>208</sup> El nacimiento de la ciencia en Mileto (Jonia) en el Siglo VI a.C. se encuentra relacionado con la necesidad de obtener explicaciones racionales al funcionamiento de la realidad. En este contexto Anaximandro (610-546 a.C.) realiza aportes al entendimiento de origen, la estructura del Universo y de la Tierra, y culmina con la construcción de un mapa del mundo publicado en su libro sobre la naturaleza.

<sup>209</sup> Eratóstenes de Cirene (276-194 a.C.) fue un matemático, astrónomo y geógrafo griego de origen cirenaico. Concibió por primera vez la Geografía como una disciplina sistemática, desarrollando una terminología que todavía se usa en la actualidad. Es conocido principalmente por ser la primera persona en calcular la circunferencia de la Tierra, lo que hizo al comparar las

por primera vez y divide el mundo en departamentos rectangulares. Estos departamentos surgen de la intersección de meridianos y le sirven para clasificar y localizar accidentes geográficos y poblaciones.

El primer mapa conocido por establecer un sistema de latitudes y longitudes es el de Ptolomeo<sup>210</sup> en su “Geographia”. Este primer sistema no tiene mucho que ver con el actual, pero sienta las bases de la cartografía posterior al crear un sistema de clasificación. Representa el mundo conocido mediante una proyección cónica.

En el Siglo XII, el cartógrafo árabe Abu Abdullah Muhammad al-Idrisi<sup>211</sup> representó con cierta fidelidad los accidentes geográficos del mundo conocido. Quedan así reflejados en su *Kitab Ruyar (o Tábula Rogeriana)* los ríos, mares, montañas y cordilleras. Este mapa abandona la concepción ptolemaica del eje norte-sur al presentarlo invertido y también el uso de formas geométricas. Al-Idrisi fue capaz de calcular la circunferencia de la Tierra en 37.000 kilómetros -con un error de tan sólo 3.000 frente a la realidad-.

Durante la Edad Media, debido a la influencia de la religión católica, aparecen mapas como el de Hereford<sup>212</sup>. Este mapa sitúa a Jerusalén en el centro, siguiendo las instrucciones de las “etimologías” de Isidoro de Sevilla. Los territorios aparecen completamente deformados en servicio de la religión e incluso podemos observar una isla circular en el extremo superior que representa el paraíso terrenal.

Con la llegada al Nuevo Mundo, aunque existen representaciones anteriores de dudosa autenticidad, la primera representación inequívoca de

---

altitudes del Sol del mediodía en dos lugares separados por una distancia Norte-Sur. Su cálculo fue notablemente preciso.

<sup>210</sup> Claudio Ptolomeo (100-170 d.C.) fue astrólogo, astrónomo, geógrafo y matemático. Como divulgador de la ciencia astronómica de la Antigüedad, se dedicó a la observación astronómica en Alejandría en la época de los emperadores Adriano y Antonino Pío.

<sup>211</sup> Al-Idrisi fue un importante cartógrafo y geógrafo en su época. Realizó múltiples viajes por los reinos de la Península Ibérica, norte de África y Oriente, en los que anotaba todas las impresiones que creía oportunas, ampliándolas con informes de los trabajos de sus contemporáneos y contrastándolas con las fuentes antiguas.

<sup>212</sup> El Mapamundi de Hereford es un mapa con la estructura T-O datado hacia 1300, conservado en la catedral de Hereford, en el oeste de Inglaterra, donde debía de servir de retablo en la iglesia. Su ejecución se atribuye a Richard of Haldingham, prebendado de Lafford.

América es el Mapamundi de Juan de la Cosa<sup>213</sup>. Este marino cántabro trazó en 1500 la representación más antigua que se conserva actualmente. Representa, por primera vez, el Océano Pacífico y a América del Norte y América del Sur como continentes independientes. El mapa está girado 90 grados con respecto al estándar, con el sur a la izquierda y el norte a la derecha. Tras la primera representación conocida del Nuevo Mundo, un nuevo continente se convertiría en el nuevo reto.

En 1527 y bajo las órdenes del rey de España, el portugués Diego Ribero<sup>214</sup> traza el primer mapa que se puede considerar de carácter científico, ya que traza las latitudes. Por primera vez, apreciamos la extensión del Océano Pacífico. El mapa de Ribero trata con precisión las costas, basándose en información de los viajes de Magallanes y Elcano, a falta de la costa oeste norteamericana, aún inexplorada.

En 1569, el cartógrafo Gerardus Mercator<sup>215</sup> pasó a la Historia con su proyección cilíndrica. Una auténtica revolución para la navegación, convirtiéndose en el estándar para la cartografía en Occidente. Esta proyección permite trazar un planisferio sin demasiados problemas, aunque pierda fidelidad a medida que nos alejamos del ecuador.

El Siglo XVI, supone uno de los momentos más importantes para la Historia de la Cartografía. Quizás por este motivo, Abraham Ortelius<sup>216</sup> publica su “*Theatrum Orbis Terrarum*”, una especie de resumen del desarrollo cartográfico durante este periodo. Esta obra está considerada el primer Atlas de la Historia y está compuesta por 53 mapas que se basan en distintos autores.

---

<sup>213</sup> Juan de la Cosa (1450/60-1510) fue un navegante y cartógrafo español conocido por haber participado en siete de los primeros viajes a América.

<sup>214</sup> Diego Ribero (fecha desconocida-1533) fue un cosmógrafo -cartógrafo- e inventor portugués que trabajó desde 1518 al servicio de la Corona española.

<sup>215</sup> Gerard Kremer (1512-1594), conocido por su nombre latinizado Gerardus Mercator, fue un geógrafo, matemático y cartógrafo de origen flamenco.

<sup>216</sup> Abraham Ortelius (1527-1598) fue un geógrafo y cartógrafo flamenco, conocido como Ptolomeo del Siglo XVI. En 1575, fue nombrado geógrafo de Felipe II, siguiendo la recomendación de Benito Arias Montano, un cargo que le permitió acceder a los conocimientos acumulados por los exploradores españoles y portugueses.

La estandarizada proyección de Mercator fue objeto de críticas desde su aparición y lo sigue siendo hoy en día. En 1856, en el *Polish Geographical Magazine*, aparece por primera vez la proyección de Gall-Peters<sup>217</sup>. Si bien Peters presenta justo lo contrario. Las áreas de la superficie de la Tierra se representan de manera proporcional, pero perdiendo la fidelidad de ángulos y distancias.

El salto definitivo se da en los siglos XX y XXI. El lanzamiento de satélites, la aparición de los Sistemas de Información Geográfica (GIS) y el desarrollo de la fotografía aérea dan lugar a representaciones de la tierra con una fidelidad del 100% por primera vez. En el año 2005, Google lanza su software Google Earth, que permite visualizar la Tierra en tres dimensiones en cualquier equipo doméstico. Esta función de tridimensionalidad va evolucionando hasta aplicarse a edificios y accidentes geográficos.

### 3. CLASIFICACIÓN DE LOS MAPAS TRADICIONALES

Existe una amplia variedad de mapas que describen diferentes elementos sobre la superficie terrestre. Entre éstos, en el caso que nos ocupa, nos centraremos en el estudio de los mapas históricos (1), topográficos (2) y humanos (3).

En primer lugar, los mapas históricos son mapas que representan lugares, hechos o fenómenos que existieron en tiempos anteriores a la fecha de realización del mapa. Puede tratarse de un mapa que muestre las fronteras en un determinado periodo histórico (corte sincrónico) o puede tratarse de una coropleta<sup>218</sup> en que se den valores a cada territorio o circunscripción para cualquier tipo de fenómeno cuantificable (por ejemplo, la población -demografía histórica- o los resultados electorales -

---

<sup>217</sup> Esta proyección recibe los apellidos de James Gall, escocés aficionado a la Astronomía, que la delineó por primera vez en 1855, y del historiador alemán Arno Peters, que la difundió en la década de los 1970'.

<sup>218</sup> Un mapa coroplético, mapa coropleto o mapa de coropletas es un tipo de mapa temático en el que las áreas se sombream de distintos colores, frecuentemente de la misma gama cromática, que representan distintos valores de una variable estadística característica de esa región geográfica, como puede ser la densidad de población o la renta per cápita.

historia electoral-); o incluso la variación de unos u otros fenómenos a lo largo del tiempo (corte dinámico), para lo que puede utilizar todo tipo de recursos visuales (flechas, círculos de distinto tamaño, símbolos, iconos, etc.).

En segundo lugar, los mapas topográficos (también conocidos como mapas físicos) proyectan cualquier parte de la superficie terrestre en distintos tamaños, excluyendo información sobre la intervención humana y se caracterizan por contener rasgos físicos y biológicos. A diferencia de los planos topográficos, los mapas topográficos representan amplias áreas de un territorio: una zona provincial, una región, un país o el mundo. Entre éstos, se encuentran los mapas temáticos que muestran las principales características de relieve de la Tierra o la profundidad de sus espacios marinos.

Y, en tercer y último lugar, los mapas humanos muestran información sobre la intervención humana en el espacio geográfico. Éstos se dividen, a su vez, en sintéticos (3.1) y temáticos (3.2). Los mapas humanos temáticos sirven para presentar el comportamiento humano en la superficie terrestre. Este tipo de mapa puede analizar aspectos tan variados como: la división política de una región; la presencia de infraestructuras o actividades económicas (agricultura, pesca, industria, turismo, etc.); o las principales vías/rutas utilizadas para la migración. Los mapas humanos sintéticos analizan distintos datos en una región determinada, sirven para comparar ciertas regiones, por ejemplo, se pueden identificar dos o más regiones con mayor o menor actividad industrial -y su impacto en el medio marino-, que pueden destacar entre las demás entidades de la región bajo estudio.

#### 4. DE LA GEOGRAFÍA A LA NEO-GEOGRAFÍA

El término neogeografía (también conocido como nueva geografía) describe el fenómeno social entorno a la masificación de los mapas virtuales, el acceso a la anotación de éstos y el abaratamiento de dispositivos de

posicionamiento tales como el GPS<sup>219</sup>. Este término viene a definir aquellas herramientas y técnicas geográficas utilizadas para realizar actividades personales o por un grupo de usuarios no expertos en el análisis geográfico, ya que su fin inicial es el uso informal y no analítico. Es una expresión, en su más reciente sentido, que deriva del nuevo uso que se está dando a la cartografía en internet por parte de usuarios masivos. Esta nueva geografía es el resultado de la libertad de acceso a la georreferenciación de lugar, la geoetiquetación de contenidos, la fácil integración de recursos en entornos web mediante el uso de APIs y la utilización cada vez más cotidiana de GPS y de aparatos de posicionamiento (teléfonos móviles, PDAs, navegadores, etc.) en la vida cotidiana.

La neogeografía está estrechamente vinculada al fenómeno de la Web 2.0, en tanto que las personas son las que publican sin posibilidad de censura sus puntos de vista de manera expresiva y creativa. Con la neogeografía esa capacidad se amplía hacia una conciencia de lugar, y también a la expresión libre y creativa de los lugares. El paso de una geografía académica o paleogeografía a la nueva geografía se caracteriza por un desdibujamiento de los límites entre los roles tradicionales de sujetos productores, comercializadores y consumidores de información geográfica. En la neogeografía la libertad es lo primero, no obedeciendo a ningún criterio de aquellos que han definido a la ciencia de la Geografía. Por ello se habla de la neogeografía como de un fenómeno social y de una nueva relación con los espacios físicos. Inaugura la libertad para crear territorios, toda vez que los usuarios, o comunidades, crean mapas usando sus propios criterios de espacialidad, temporalidad, sentido creativo, ánimo de ficción, compromisos con causas territoriales y, en general, cualquier iniciativa que involucre redes digitales y el espacio físico.

#### 4. EL MAPA INTERACTIVO

Un mapa interactivo consiste en una representación cartográfica desarrollada en entornos computacionales que aúna el mapa con la

---

<sup>219</sup> El Sistema de Posicionamiento Global (*Global Positioning System*), originalmente Navstar GPS, es un sistema que permite posicionar cualquier objeto (persona, vehículo, etc.) sobre la Tierra con un margen de error de apenas unos centímetros.

capacidad de interactividad sobre él, lo que nos permite desplazarnos, hacer *zoom*, activar o desactivar capas de información geográfica, consultar información incrustada, junto a aquellas capacidades que el método específico de desarrollo nos ofrezca<sup>220</sup>. Así, a través de los entornos computacionales, se establecen vínculos a otros tipos de representaciones de datos estadísticos o técnicas gráficas distintas de los mapas tradicionales, lo que nos permite transmitir información sobre la disposición espacial de los datos y cómo esa información se relaciona con otros atributos.

Existen varios tipos de mapas, que pueden considerarse interactivos, con características específicas: (1) El mapa multimedia, una reciente expansión de la cartografía en respuesta a los rápidos avances de los gráficos por ordenador y la comunicación de la información a través de internet. Así, los cartógrafos ya no se limitan a producir mapas estáticos como una única representación gráfica del entorno, pasando a representar el entorno con “puntos calientes”, enlaces y vínculos relacionados con la información adicional en una base de datos, un sitio web o en un archivo de imágenes y sonidos digitales, algo que se produce de manera rutinaria para programas comerciales de visualización de mapas disponibles en internet. Muchos de estos mapas también son interactivos, y a veces se les añade sonido para enfatizar mejor las características, destacar la importancia de lugares particulares, o reforzar los cambios en las cantidades numéricas a lo largo del tiempo en ciertos lugares del mapa.

(2) El mapa dinámico, también conocido como mapa animado, se basa en seis elementos de diseño -fecha de visualización, duración, tasa de visualización, frecuencia, orden de visualización y sincronización-, de modo que, entrelazando los elementos del diseño, los niveles de medición de los datos y sus características espaciales, se representan eficazmente todos los fenómenos geográficos reflejados en los mapas. Un ejemplo ampliamente difundido de mapa dinámico son los mapas

---

<sup>220</sup> La capacidad de hacer *zoom*, de ajustar el tamaño del área de visión según el interés, equivale a disponer del mapa en la escala adecuada para la visualización de detalles o visión general, lo que, junto a la posibilidad de activar capas de información geográfica, si así lo ofrece el mapa interactivo, permite a la generación de mapas temáticos accesibles en el nivel de detalle deseado, a través de la capacidad de interacción que los dispositivos computacionales ofrecen.

animados o animaciones de mapas del pronóstico del tiempo creados a partir de bucles de imágenes de satélites, siendo un elemento muy destacado en los programas de noticias. Muchos de estos mapas, quizás la gran mayoría, también son interactivos, disponiendo de elementos de control, tales como parada/activación, selección de periodos temporales, zonas geográficas, países, o análisis de distintas variables, usando, a veces, características de los mapas multimedia, como el sonido<sup>221</sup>.

(3) El mapa en tiempo real, cada vez más desarrollado, es el mapa que transmite en tiempo real o próximo al tiempo real, información de variado tipo asociada a un espacio geográfico, específico o global, relacionada con el fenómeno analizado, recursos basados en arquitecturas distribuidas que pueden incluir un SGBD distribuido, Sistema de gestión de bases de datos relacionales orientadas a objetos, que gestione los datos en múltiples ubicaciones geográficas y servicios web, proporcionando el conjunto acceso en tiempo real a los datos servidos, a su vez, desde diferentes ubicaciones geográficas, generalmente sobre internet.

## 5. LA DELIMITACIÓN DE ESPACIOS MARINOS

A inicios del Siglo XVII, basándose en principios generales del Derecho Romano, Hugo Grocio postuló la doctrina del “mar libre” en su obra *Mare liberum*, según la cual los mares no podían ser susceptibles de ocupación. Sin embargo, en el Siglo XVIII, Cornelius van Bynkershoek logró sentar el principio según el cual el mar adyacente a las costas de un país quedaba bajo su soberanía -en función de su capacidad para ejercer un control efectivo sobre éste-. Surge la norma de las tres millas marinas, basada en la “regla del alcance de la bala de cañón” (véase Ferdinando Galiani).

---

<sup>221</sup> Un tipo de mapa dinámico es aquél presentado como GIF o vídeo, con una capacidad muy versátil, que permite la difusión en muy diversos entornos computacionales, sin requerir de especiales configuraciones. Generalmente, su relación interactiva se limita a su lanzamiento o parada. Resulta una técnica que puede considerarse asociada a time-lapse, como secuencia continua de una serie de mapas que muestran la evolución del fenómeno analizado, pudiendo presentarse en formato GIF o como una secuencia de imágenes en modo vídeo.

A lo largo del Siglo XX, muchos Estados expresaron la necesidad de extender su Mar Territorial, con el fin de proteger los recursos pesqueros y mineros, así como para aplicar medidas de control y fiscalización para evitar la contaminación de determinadas áreas. A mediados del Siglo XX, varios países latinoamericanos plantean la tesis de las “doscientas millas marinas” que se vio precedida, entre otras, por la Declaración de Panamá (1939), cuyo objetivo era, atendidos los potenciales peligros que la Segunda Guerra Mundial podía generar en las aguas americanas, el establecimiento de una zona de protección alrededor del continente americano, cuya extensión variaba entre 300 y 1200 millas marinas; la Resolución VIII sobre Extensión del Mar Territorial hasta las 12 m.m. y las declaraciones de 1945 del Presidente Truman (EE.UU) sobre la Plataforma Continental. Estas declaraciones constituyeron un detonante para diversas declaraciones unilaterales latinoamericanas, emitidas al concluir la Segunda Guerra Mundial, que derivaron en la tesis de una Zona Económica Exclusiva de 200 millas de extensión, reconocida por la Convención de Naciones Unidas sobre Derecho del Mar (1982).

Según las tesis latinoamericanas anteriores a la Convención de Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar (Chile, Ecuador y Perú), más allá del Mar Territorial, el Estado ejerce ciertas competencias con fines específicos de protección, conservación, exploración y explotación de los recursos naturales (vivos y no vivos) situados en el lecho del mar, el subsuelo o las aguas suprayacentes, hasta una distancia de 200 millas marinas. Finalmente, en la Convención sobre el Derecho del Mar se establece que todo Estado tiene derecho a establecer la anchura de su Mar Territorial hasta un límite que no exceda de 12 millas marinas, medidas a partir de líneas de base determinadas de conformidad con la misma Convención y una Zona Económica Exclusiva, de una extensión máxima de 200 millas marinas, medidas desde las líneas de base según las cuales se mide la anchura del Mar Territorial donde el Estado ejerce ciertas competencias específicas señaladas en el texto.

## 5.1. LA DELIMITACIÓN DE ESPACIOS MARINOS SEGÚN LA CONVENCION DE NACIONES UNIDAS SOBRE DERECHO DEL MAR

La Convención de Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar (también conocida como CONVEMAR) es considerada como uno de los tratados multilaterales más importantes de la Historia, desde la aprobación de la Carta de las Naciones Unidas (1945), llegando a ser considerada como la Constitución de los océanos. Ésta fue aprobada, tras nueve años de negociaciones, el 30 de abril de 1982 en Nueva York y abierta a su firma por parte de los Estados, el 10 de diciembre de 1982, en la Bahía Montego (Jamaica) en la 182ª. Sesión plenaria de la III Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar. Entró en vigor el 16 de noviembre de 1994, un año después de la 60ª ratificación (realizada por Guyana).

Como es sabido, la CONVEMAR establece que todo Estado tiene derecho a establecer la anchura de su Mar Territorial<sup>222</sup> hasta un límite que no exceda de 12 millas marinas, medidas a partir de líneas de base determinadas de conformidad con la misma Convención. Cuando las costas de dos Estados son adyacentes o se hallen situadas frente a frente, ninguno de dichos Estados tiene derecho, salvo acuerdo en contrario, a extender su Mar Territorial más allá de una línea media cuyos puntos sean equidistantes de los puntos más próximos de las líneas de base a partir de las cuales se mida la anchura del Mar Territorial de cada uno de dichos Estados, salvo que por la existencia de derechos históricos o por otras circunstancias especiales, sea necesario delimitar el Mar Territorial, entre ambos Estados, de otra forma.

Se establece una zona adyacente al Mar Territorial, designada con el nombre de Zona Contigua<sup>223</sup>, para que el Estado ribereño pueda tomar medidas de fiscalización necesarias para: prevenir las infracciones de sus leyes reglamentos aduaneros, fiscales, de inmigración o sanitarios que se cometan en su territorio o en su Mar Territorial; sancionar las infracciones de esas leyes y reglamentos cometidas en su territorio o en su Mar

---

<sup>222</sup> CONVEMAR. Arts. 2 y ss.

<sup>223</sup> *Ibíd.* Arts. 33 y ss.

Territorial. La Zona Contigua no puede extenderse más allá de 24 millas marinas contadas desde las líneas de base a partir de las cuales se mide la anchura del Mar Territorial.

Se reconoce una Zona Económica Exclusiva<sup>224</sup>, como un área situada más allá del Mar Territorial adyacente a éste, sujeta al régimen jurídico específico establecido en la Convención. En la Zona Económica Exclusiva, el Estado ribereño tiene: (1) derechos de soberanía para los fines de exploración y explotación, conservación y administración de los recursos naturales, tanto vivos como no vivos de las aguas suprayacentes al lecho y del lecho y el subsuelo del mar, y con respecto a otras actividades con miras a la exploración y explotación económica de la zona, tal como la producción de energía derivada del agua de las corrientes y de los vientos; (2) jurisdicción, con arreglo a las disposiciones pertinentes de la Convención, respecto a: el establecimiento y utilización de islas artificiales, instalaciones y estructuras; la investigación científica marina; la protección y preservación del medio marino; la protección y preservación del medio marino; así como otros derechos y deberes previstos en la misma Convención. La Zona Económica Exclusiva no puede extenderse más allá de 200 millas marinas contadas desde la línea de base a partir de las cuales se mide la anchura del Mar Territorial.

La Plataforma Continental<sup>225</sup> es la prolongación natural de un continente, que queda cubierto durante los periodos interglaciares como la época actual por mares relativamente poco profundos y golfos. La plataforma nace, entonces, en la costa, y suele terminar en un punto de la comarca pendiente creciente (llamado barrera continental). El fondo marino tras esta barrera es el talud continental. Tras el talud está la elevación continental, que termina por unirse con el fondo marino profundo, la llanura abisal.

De acuerdo con la Convención, la Plataforma Continental de un Estado ribereño comprende el lecho y el subsuelo de las áreas submarinas que se extienden más allá de su Mar Territorial y a todo lo largo de la

---

<sup>224</sup> *Ibíd.* Art. 55 y ss.

<sup>225</sup> *Ibíd.* Arts. 76 y ss.

prolongación natural de su territorio hasta el borde exterior del margen continental, o bien hasta una distancia de 200 millas marinas contadas desde la línea de base a partir de las cuales se mide la anchura del Mar Territorial, en los casos en que el borde exterior del margen continental no llegue a esa distancia. A su vez, el margen continental comprende la prolongación sumergida de la masa continental del Estado ribereño y está constituido por el lecho y el subsuelo de la plataforma, el talud y la emersión continental. No comprende el fondo oceánico profundo en sus crestas oceánicas ni el subsuelo. Los puntos fijos que constituyen la línea del límite exterior de la Plataforma Continental en el lecho del mar, deben estar situados a una distancia que no exceda de 350 millas marinas contadas desde las líneas de base a partir de las cuales se mide la anchura del Mar Territorial o de 100 millas marinas contadas desde la isóbata de 2500 metros, que es una línea que una profundidades de 2500 metros.

Y, por último, la Alta Mar<sup>226</sup> (también conocida como aguas internacionales) se define por exclusión, es decir, constituye todos aquellos espacios no sometidos a jurisdicción estatal. En su artículo 87, la CONVENCIÓN proclama que “la Alta Mar está abierta a todos los Estados, sean ribereños o sin litoral”. La libertad de la Alta Mar comprende la libertad de navegación; la libertad de sobrevuelo; la libertad de tender cables y tuberías submarinos; la libertad de construir islas artificiales y otras instalaciones permitidas por el Derecho Internacional; la libertad de pesca; y la libertad de investigación científica. Además, se establece que la Alta Mar será utilizada exclusivamente con fines pacíficos (art. 88) y que ningún Estado podrá pretender legítimamente someter cualquier parte de la Alta Mar a su soberanía.

Actualmente, los Estados miembros de Naciones Unidas se encuentran trabajando en lo que será el futuro Convenio sobre la biodiversidad más allá de las fronteras nacionales<sup>227</sup>, un instrumento jurídicamente

---

<sup>226</sup> *Ibid.* Arts. 86 y ss.

<sup>227</sup> Estaba previsto que se reanudaran las negociaciones para alcanzar un acuerdo sobre la conservación y el uso sostenible de la diversidad biológica marina de las zonas situadas fuera de la jurisdicción nacional, del 16 al 27 de agosto de 2021, en Nueva York. No obstante, debido

vinculante cuyo objetivo es regular la protección y uso sostenible de las aguas en Alta Mar. Entre las cuestiones abiertas a debate se encuentran la utilización de mecanismos de gestión basados en zonas geográficas incluyendo el establecimiento de áreas de protección marina, el acceso a los recursos genéticos marinos, la creación de capacidad y la transferencia de tecnología marina, o la evaluación de impacto ambiental en aguas internacionales.

## 6. EL MAPA INTERACTIVO COMO INSTRUMENTO PARA EL ESTUDIO DE LA DELIMITACIÓN DE ESPACIOS MARINOS

En el ámbito del Derecho Internacional Público, el conocimiento geográfico promueve una mejor comprensión de categorías espaciales (véase, *inter alias*, el concepto de Estado y sus elementos -el territorio, la población, así como sus fronteras terrestres y marítimas, etc.-) y éstas se expresan mediante imágenes, mapas y narrativas -escritas y habladas-. Además, tal y como sostienen algunos autores de la cartografía crítica, algunos mapas contienen y nos cuentan una historia. Entre éstos, el uso de mapas históricos es de vital importancia en el estudio de las Relaciones internacionales, ya que ofrecen una visión espacio-temporal mostrando un marco geográfico en un momento concreto. Desde un punto de vista didáctico nos ofrecen una ayuda imprescindible para la ubicación de acontecimientos y procesos.

Podemos encontrar una gran variedad de mapas interactivos, de carácter histórico, disponibles en internet. Entre éstos, podemos destacar aquellos que nos han sido de mayor utilidad para el estudio de la evolución histórica de la delimitación de los espacios marinos: *Atlas Historique* (1), *Interactive maps* (2), Mapas históricos de Europa (3) e Historia Antigua (4).

En primer lugar, *Atlas Historique*<sup>228</sup> es una página web francesa que nos permite estudiar a través de sus mapas la Historia mundial

---

a la emergencia sanitaria mundial asociado a la COVID-19 se han tenido que aplazar nuevamente las reuniones hasta la primera fecha disponible en 2022 -aún por determinar-.

<sup>228</sup> Página web de referencia: [www.atlas-historique.net](http://www.atlas-historique.net)

contemporánea, desde 1815 hasta la actualidad. Cada mapa incluye información adicional sobre el evento histórico del que trata. En segundo lugar, *Interactive Maps*<sup>229</sup> recopila mapas multimedia de distintos hechos y épocas históricas como la II Guerra Mundial o la expansión del Islam. Una de sus utilidades es una línea del tiempo interactiva con que cuentan algunos de estos mapas, que nos permite navegar de forma progresiva por los acontecimientos más importantes del periodo que representan. En tercer lugar, *Mapas históricos de Europa*<sup>230</sup> es una página web, organizada de forma cronológica, que recopila el desarrollo histórico de los Estados europeos desde el Siglo XVI hasta la actualidad. Y, en cuarto y último lugar, el Departamento de Historia Antigua de la Universidad Complutense de Madrid ha elaborado una completa línea del tiempo<sup>231</sup>, que comprende el periodo histórico desde el año 3.000 a.C. al 500 d.C. Cada civilización o momento de la Historia recoge los mapas más significativos de su tiempo.

El mapa interactivo, de carácter geográfico, ha evolucionado desde una mera representación plana de la superficie terrestre en dos dimensiones a una representación en tres dimensiones (3D), ofreciéndonos una serie de ventajas, tales como la posibilidad de ubicar categorías espaciales o servir de complemento para nuestra investigación y/o clases magistrales. Podemos ubicar fronteras terrestres y estudiar la delimitación de espacios marinos a través de una gran variedad de páginas web y aplicaciones. Entre éstas, podemos señalar las siguientes: Worldmapper (1), Atlas mundial (2), Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (3) y Xpeditions Atlas (4).

En primer lugar, *Worldmapper*<sup>232</sup> es una colección de más de 700 cartogramas que muestran cada territorio geográfico redimensionado, según los datos numéricos que corresponden a la categoría seleccionada (población, producción, educación, etc.), para una fácil comprensión y visualización. La mitad de los mapas están disponibles también en PDF

---

<sup>229</sup> Página web de referencia: [www.serbal.pntic.mec.es/ealg0027/flashmaps.htm](http://www.serbal.pntic.mec.es/ealg0027/flashmaps.htm)

<sup>230</sup> Página web de referencia: [www.edmaps.com/html/europe.html](http://www.edmaps.com/html/europe.html)

<sup>231</sup> Página web de referencia: [www.webs.ucm.es/info/antigua/cartografia.htm](http://www.webs.ucm.es/info/antigua/cartografia.htm)

<sup>232</sup> Página web de referencia: [www.archive.worldmapper.org](http://www.archive.worldmapper.org)

para imprimirlos en formato póster. En segundo lugar, Atlas mundial<sup>233</sup> contiene una recopilación de mapas de todos los continentes, países y regiones del mundo que se complementan con una ficha que recoge las principales magnitudes geográficas y sociales de cada Estado. Incluye también mapas físicos del fondo de los océanos. En tercer lugar, la página web del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística<sup>234</sup>, este organismo recoge en portugués, inglés y español, información sobre la población, indicadores sociales, economía, redes, medio ambiente y objetivos del milenio referidos a 192 países. En el apartado “síntesis” se aporta una ficha de cada país, con datos básicos como la capital, idiomas, moneda, producto interior bruto o bandera, junto con fotos del país seleccionado. Y, en cuarto y último lugar, Xpeditions Atlas<sup>235</sup> es un recurso de la prestigiosa revista National Geographic que nos permite descargar en formato PDF e imprimir mapas de cualquier país del mundo. El usuario puede seleccionar si desea que en el mapa se destaquen los detalles geográficos principales o no, de modo que el alumno puede trabajar sobre ellos.

Además, podemos encontrar mapas interactivos diseñados específicamente para evaluar la adquisición de conocimientos y competencias por parte de nuestro alumnado. España a través de los mapas<sup>236</sup> (1) es un proyecto didáctico en el que colaboran la Dirección General del Instituto Geográfico Nacional (IGN), el Centro Nacional de Información Geográfica (CNIG) y la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE), con el fin de desarrollar recursos adecuados para la difusión de la cultura geográfica en educación superior. Recoge una síntesis de las claves generales de la geografía de España a través de un conjunto de mapas temáticos organizados en cuatro bloques: organización territorial, medio ambiente, ocupación y procesos territoriales, además de desequilibrios territoriales. Y, por último, otra aplicación de utilidad es Geografía Plus<sup>237</sup>,

---

<sup>233</sup> Página web de referencia: [www.my.hrw.com/content/hmof/Gohrw/migrated/migrated\\_content/atlas/span:htm/world.htm#top](http://www.my.hrw.com/content/hmof/Gohrw/migrated/migrated_content/atlas/span:htm/world.htm#top)

<sup>234</sup> Página web de referencia: [www.paises.ibge.gov.br](http://www.paises.ibge.gov.br)

<sup>235</sup> Página web de referencia: [www.nationalgeographic.org/education/?xpop=1](http://www.nationalgeographic.org/education/?xpop=1)

<sup>236</sup> Página web de referencia: [www.ign.es/espmapi/index.htm](http://www.ign.es/espmapi/index.htm)

<sup>237</sup> Página web de referencia: [www.educaplus.org/geografia/mun:densiponlacion.html](http://www.educaplus.org/geografia/mun:densiponlacion.html)

que reúne una serie de propuestas para aprender Geografía. Por una parte, recoge una serie de mapas interactivos que permiten conocer los principales datos geográficos del mundo y de las regiones españolas. Por otra parte, contiene una recopilación de test para evaluar los conocimientos del alumnado.

## 7. EL MAPA INTERACTIVO COMO INSTRUMENTO PARA EL ESTUDIO DE ESPACIOS MARINOS NO SOMETIDOS A JURISDICCIÓN ESTATAL

Como hemos visto en apartados anteriores, la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar de 1982 establece cuáles son aquellas zonas susceptibles de ser sometidas a jurisdicción estatal. Pero, ¿qué ocurre si (1) los Estados litorales se encuentran enfrentados a una distancia inferior a 200 millas marinas?, ¿cómo delimitarían sus fronteras marinas?; o, ¿qué ocurre si (2) la plataforma costera se extiende 200 millas desde la línea de base?, ¿dónde terminaría la Zona Económica Exclusiva? En este tipo de casos, pueden plantearse zonas aisladas -no sometidas a la jurisdicción de ningún Estado-. Tales áreas, moldeadas por la Naturaleza y las convenciones -ya sean acuerdos *inter partes* o reclamaciones derivadas de la adquisición de derechos de carácter histórico-, pueden dar lugar a lo que conocemos como “agujeros de rosquilla” (el término original anglosajón es el de *donut holes*).

El mapa interactivo *Donut Holes in International Waters*<sup>238</sup> nos muestra qué Estado ejerce su soberanía sobre los mares de todo el mundo. El mapa también destaca los “agujeros de rosquilla”, áreas que se plantean como aguas internacionales, debido a que los Estados ribereños no han llegado a un acuerdo sobre la delimitación de sus fronteras marítimas; o debido a que se trata de una porción de mar aislada, que no es susceptible de someterse a la jurisdicción estatal de ninguno de los Estados ribereños. Para crear este mapa interactivo, el autor, Dmitriy Skougarevskiy, tuvo que incluir las fronteras marítimas estatales que definen la soberanía de cada país sobre los mares del mundo -así como posibles conflictos

---

<sup>238</sup> Página web de referencia: [www.donutholes.ch](http://www.donutholes.ch)

en materia de delimitación de fronteras entre Estados-. El autor coloreó el océano, agregó continentes y fronteras de países. Además, agregó un toque de verde a las áreas urbanas de los países.

En lo que respecta a la delimitación de las Zonas Económicas Exclusivas, era necesario contar con límites precisos y actualizados. Con este fin, se integró información muy detallada, ofrecida por el *Flanders Marine Institute*, que muestra tanto las Zonas Económicas Exclusivas como las áreas en disputa. Una vez mapeadas las Zonas Económicas Exclusivas, el autor procedió a identificar y desarrollar las características de cada uno de los agujeros de rosquilla (nombre y breve descripción). Como resultado, se señala la existencia de agujeros de rosquilla en el Golfo de México (1); en el Mar de Barents (2); en el Mar de Bering (3); en el Mar de Filipinas (4) y en el Mar de Okhotsk (5).

El primer área objeto de estudio se encuentra en el Golfo de México. En 1978, los gobiernos de los Estados Unidos y México firmaron un tratado para establecer límites marítimos en la zona. Trazaron una Zona Económica Exclusiva de 200 millas tal y como contempla la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar. Esta delimitación dio lugar a dos agujeros de gusano -al este y al oeste- en aguas internacionales que se encuentran más allá de las 200 millas, pero rodeadas por ésta.

Otro de los agujeros de rosquilla es el del Mar de Barents. A principios de la década de los 1990', la temperatura y la salinidad del agua en esta zona cambiaron, lo que aumentó considerablemente la población de bacalao. En ese período, el mar de Barents representaba alrededor del 4% de la pesca mundial (y el 50% de la de Noruega). En consecuencia, este período sin cobertura fue objeto de una disputa en torno a las posibles consecuencias del exceso de pesca en la zona. En 2010, Rusia y Noruega firmaron un acuerdo que delimitó las fronteras marítimas y eliminó efectivamente este agujero de rosquilla.

En el Mar de Bering también podemos apreciar un agujero de rosquilla, situado entre Estados Unidos y Rusia, que dio lugar a actividades de sobrepesca, llevando al borde de la extinción a especies como la del abadejo en la década de los 1980'. Se extrajo pescado por un valor estimado de 1.600 millones de dólares. La captura máxima notificada de abadejo

fue de 1,7 millones de toneladas en 1987, mientras que en 1992 se desplomó a 10.000 toneladas. Este fenómeno dio lugar al establecimiento de una moratoria pesquera y a la propuesta de la Convención sobre la Conservación y Manejo de los Recursos de Pollock en el Mar central de Bering.

Asimismo, existen otros agujeros de rosquilla, como el que se encuentra en el Mar de Filipinas -éste rodeado por una Zona Económica Exclusiva-, o el agujero de rosquilla del Mar de Okhotsk, también conocido como “agujero de cacahuete” por su forma. A finales de la década de los 1980’ y a principios de los 1990’, los súper arrastreros de Polonia, Corea del Sur, China y Japón llevaron a cabo actividades de pesca de arrastre en la zona. Como consecuencia, al igual que ocurrió en el agujero de rosquilla del Mar de Bering, la población de abadejo se redujo radicalmente, lo que provocó que se estableciera una moratoria pesquera en la zona.

## 7. CONCLUSIONES

El uso de mapas interactivos, aplicado al estudio del Derecho Internacional del Mar, nos permite alejarnos del marco teórico y realizar un estudio más fiel y cercano a la realidad, al tener en cuenta la relación de límites y fronteras, situándonos sobre el verdadero espacio geográfico. Además, este tipo de cartogramas aportan un carácter mucho más visual a nuestras investigaciones y clases magistrales. Los mapas interactivos presentan la información de una forma más dinámica y accesible -generalmente contenidos en aplicaciones, páginas web y bases de datos de libre acceso-.

Un uso adecuado de estas nuevas tecnologías permitirá el desarrollo de competencias en el procesamiento y manejo de la información, así como en el manejo del *hardware* y el *software* -de manera transversal, en contacto con otras áreas de conocimiento-. Además, la incorporación de estas nuevas tecnologías a la investigación y a la enseñanza incentivará y facilitará una mayor comunicación con el resto de la comunidad científica -establecimiento de contactos profesionales y desarrollo de redes y proyectos de trabajo-.

El autor, el editor y el usuario final que acceda al mapa interactivo se convertirán en protagonistas y actores de su propio proceso de investigación y, por ende, de aprendizaje. De esta forma, asistimos a un proceso de puesta en marcha de una metodología activa e innovadora que motiva a investigadores, profesores y alumnos en el estudio de nuestra materia.

## 8. REFERENCIAS

- BUZAI, G.D. (2014a). Neogeografía y sociedad de la información geográfica. Una nueva etapa en la Geografía. Boletín del Colegio de Geógrafos del Perú, nº. 1, pp. 1-12.
- BUZAI, G.D. (2014b). Desde la Geografía. Ciencia y tecnología en una sociedad de la información geográfica. GeoCritiq, 10 de junio de 2014.
- GUTIÉRREZ CASTILLO, V.L. (2005). España y sus fronteras en el mar: Estudio de la delimitación de sus espacios marinos, editorial Dykinson, 370 pp.
- MESEGUER SÁNCHEZ, J.L. (1999). Los espacios marítimos en el nuevo Derecho del Mar, editorial Marcial Pons, 389 pp.
- NN.UU. (2000). Manual de delimitación de fronteras marítimas, División de Asuntos Oceánicos y del Derecho del Mar. Oficina de Asuntos Jurídicos. Naciones Unidas, 222 pp.
- PRATS, J. (2011). Didáctica de la Geografía y la Historia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 222 pp.
- RUILOBA GARCÍA, E. (2001). Circunstancias especiales y equidad en la delimitación de los espacios marítimos, monografías del Real Instituto de Estudios de Estudios Europeos, nº. 3, 559 pp.
- SANCHO COMINS, J. (1996). El mapa como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. Didáctica Geográfica. Segunda época, nº. 1. Revista del Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación Española de Geografía (AGE).
- VV.AA. (1987-2015). Collection: The History of Cartography, Vol. I-VI, The University of Chicago Press.

