

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO TÉCNICA DIDÁCTICA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

CORTÉS MARTÍN, José Manuel

Profesor Titular de Derecho Internacional Público, Universidad Pablo Olavide de Sevilla
jmcormar@upo.es

RESUMEN

Podría decirse que muchas universidades se enfrentan a la misma dificultad: Como preparar adecuadamente a sus estudiantes en competencias y habilidades para el mundo de la práctica. Y hace ya algún tiempo algunas llegaron a la conclusión de que la mejor forma de enseñar estas habilidades era emplear el método práctico frente al método tradicional de aprendizaje. Pese a sus virtudes, el método del caso no es completamente apropiado para la enseñanza de la disciplina Derecho internacional público debido a la escasez de precedentes jurisdiccionales dado que, salvo estipulación convencional, los sistemas de solución de controversias en la Sociedad internacional son de carácter voluntario. Además, aunque en esta disciplina debe prevalecer el análisis jurídico-formal, con el mayor número posible de referencias a la normatividad en vigor, este debe completarse necesariamente con una pluralidad de enfoques metodológicos, en particular, a través de aproximaciones de carácter histórico-sociológica y axiológica. Por ello, el método denominado aprendizaje basado en problemas creemos que puede ser mucho más adecuado para la enseñanza de esta disciplina, prestando especial atención al diseño del problema como centro aglutinador de todo el proceso de aprendizaje. Para lograr la familiaridad, el contexto y el pensamiento cotidiano como ingredientes de la motivación del estudiante, en esta disciplina debe prestarse una atención particular a los problemas de la actualidad relacionados con esta materia que aparecen de forma cotidiana en los medios de comunicación o en los repertorios de la práctica internacional.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, criterios de evaluación, instrumentos de evaluación.

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN; 2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: ANTECEDENTES; 3. MÁS ALLÁ DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

1. INTRODUCCIÓN

Podría decirse que muchas de las universidades que imparten docencia en nuestro país se enfrentan a la misma dificultad: Como preparar adecuadamente a sus estudiantes en competencias y habilidades para el mundo de la práctica. De alguna manera, el tiempo transcurrido en el aula durante los años de estudio debe trasladar directamente a los estudiantes a la actividad del mundo real para enseñarles a diagnosticar, decidir, actuar en un entorno en continua mutación. Hace ya algún tiempo algunas universidades llegaron a la conclusión de que la mejor forma de enseñar estas habilidades era emplear el método práctico frente al método tradicional de aprendizaje.

Ello se debe a que el enfoque tradicional de la enseñanza desde los primeros años de estudios hasta el nivel de posgrado ha generado muchas inercias debido principalmente a la consideración del estudiante como receptor pasivo de información, siendo el objetivo principal del proceso de enseñanza la memorización del contenido narrado por el Profesor. El aprendizaje y la enseñanza se consideraban procesos individuales con el profesor como elemento central situado frente a un auditorio compuesto por un grupo de estudiantes que trabajaban de forma completamente individual¹. Uno de los problemas de este sistema tradicional es la desmotivación del estudiante ante esta forma de aprender, dado que se le obliga a memorizar una gran cantidad de información, mucha de la cual se vuelve irrelevante en el mundo exterior. En muy corto plazo de tiempo tras acabar sus estudios, el estudiante olvida gran parte de lo memorizado y lo que puede recordar tal vez no pueda aplicarlo a los problemas y tareas que debe afrontar en la práctica profesional.

Como consecuencia de una educación pasiva y centrada en la memoria, muchos alumnos presentan incluso dificultad para razonar de manera eficaz e incluso en algunos casos al finalizar sus estudios presentan dificultades para asumir las responsabilidades correspondientes a la especialidad de sus estudios y al puesto que ocupan. De igual forma se puede observar en ellos la dificultad para realizar tareas trabajando de manera cooperativa. Si bien este sistema tuvo una justificación histórica, comienza a ser hora de preguntarnos si continúa siendo válido en el contexto actual. Comencemos la reflexión observando algunos de los requerimientos de esta sociedad.

En primer lugar hay que tener en cuenta el crecimiento exponencial de la ciencia. En la actualidad, pretender encerrar en un determinado espacio y durante un número de tiempo limitado el conocimiento necesario para el ejercicio profesional constituye una presunción intelectual. Este escollo, que afecta de manera general a toda la ciencia, es especialmente grave en la disciplina Derecho internacional público, ya que se proyecta sobre la propia concepción de este ordenamiento como auténtico sistema normativo. El problema se deriva del proceso acelerado de normación internacional y la consiguiente aparición de bloques o sectores de normas que, al menos en una primera aproximación, podrían ser estudiados de

¹ DOCHY, F. / SEGERS, M. / DIERICK, S.: "Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación", *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 2-2002, nº 2, pp. 13-31 (15).

modo individualizado e independiente². Como consecuencia, se corre el riesgo de que se produzca una percepción del Derecho internacional público como realidad anárquica basada en la mera acumulación de normas yuxtapuestas. Y este riesgo se acrecienta en las últimas décadas a raíz de la consolidación de una acusada tendencia docente a ofrecer cursos monográficos sobre sectores de la realidad jurídica internacional, entre los que el Derecho internacional de los Derechos humanos o el Derecho internacional del Medio ambiente ocupan un importante lugar en nuestro país³.

Y esta tendencia ha generado una creciente demanda de enseñanzas de postgrado que combinada con la oferta de estudios no presenciales, se está convirtiendo en la clave del futuro de las universidades: el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Desde esta perspectiva, la generación de conocimiento cumple una función instrumental y la formación y el aprendizaje en competencias constituye una de las piezas maestras de este nuevo sistema con objeto de que la sociedad actual, la Europa del conocimiento, sea capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio.

Para generar este cambio es imprescindible ser conscientes del distanciamiento que hasta ahora ha existido entre las exigencias de la práctica profesional en competencias y habilidades profesionales y la formación adquirida en la universidad tradicional. Muchos estudios recientes demuestran que los egresados de nuestras universidades poseen carencias importantes en todas las competencias sometidas a examen. Esto quiere decir que hasta ahora la universidad española no ha formado suficientemente ni en competencias, ni en el desarrollo de habilidades cognitivas, lo cual debe hacernos reflexionar sobre la misión y el sentido de la universidad en el siglo XXI. Se trata de preguntarnos sobre la existencia de necesidades, hipótesis o circunstancias que en el momento actual justifiquen, o cuando menos aconsejen, un nuevo enfoque en la manera de concebir y practicar el aprendizaje. Y no cabe duda de que la Declaración de Bolonia y la consiguiente introducción y generalización de los créditos ECTS como medida de valor del esfuerzo requerido por los alumnos para adquirir unos determinados conocimientos representa un magnífico pretexto para iniciar esta reflexión. Por primera vez se deja de medir el proceso de aprendizaje en horas de docencia para hacerlo en horas de esfuerzo, lo cual obliga a agrupar en un mismo proceso la tradicional dicotomía entre enseñanza y aprendizaje.

La impresión de que la situación actual del aprendizaje y de la adquisición de los conocimientos dista de ser satisfactoria está bastante generalizada, con independencia de las causas que conducen a este diagnóstico y de las personas que expresan este convencimiento, ya sea desde el mundo académico o del profesional. Nuestros alumnos recuerdan poco lo que aprenden y los conocimientos adquiridos se reducen a hechos, datos y circunstancias, generalmente faltos de crítica y

² Vid. BROWNLIE, I.: "Problems of Specialisation", en BIN CHENG (ed.): *International Law: Teaching and Practice*, Stevens & Sons, London, 1982, pp. 109-113.

³ Como ha señalado BROWNLIE, *ibíd.*, el problema se agrava por el hecho de que la selección de los cursos de especialización no responden necesariamente a una lógica propia del sistema jurídico-internacional, sino que obedecen por el contrario a las preferencias coyunturales manifestadas por una sociedad determinada.

reflexión y, en general, se ignoran los enlaces con otros hechos o circunstancias. Se tiende a tener una visión estática, compartimentada y estandarizada del conocimiento. Todos los alumnos reciben la misma información, aprenden de la misma manera y al mismo ritmo. Ello no propicia ciertamente el cambio de actitudes, ni la transferencia de conocimientos, elementos básicos de todo proceso de aprendizaje que se precie.

Por tanto, la situación actual no es satisfactoria y en ello coincide tanto el mundo académico como el profesional, aunque no se ha explicitado en relación a que se expresa dicha insatisfacción. Si nos planteamos por qué tenemos que mejorar el proceso de aprendizaje, la respuesta quizás sea porque la universidad no forma profesionales competentes. Ahora bien, ¿Cuál es la noción de competencia profesional con la que trabajamos? Sin duda, no podemos contentarnos con una noción meramente técnica, anclada en el pensamiento científico, sino que hay que ir más allá. Hay que buscar la respuesta en la complejidad de la propia sociedad que pomposamente denominamos “del conocimiento”. Sólo si aceptamos que la formación en competencias debe servir a esa sociedad y que para ello es preciso comprender la complejidad de las relaciones sociales seremos capaces de avanzar y, en consecuencia, estaremos en disposición de ofrecer algunas propuestas de solución.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: ANTECEDENTES

El aprendizaje basado en problemas es un método mediante el cual los alumnos construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real. Mientras que en el método tradicional se exponía primero la información y, posteriormente, se buscaba su aplicación a la resolución de un problema; en el aprendizaje basado en problemas primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema⁴.

La mayoría de los autores sitúan las primeras aplicaciones y el desarrollo del método conocido como aprendizaje basado en problemas en la Facultad de Medicina de la Universidad de Case-Western Reserve, en Estados Unidos, y en la Universidad de McMaster, en Canadá, en la década de los sesenta. No obstante, quizás su verdadero origen deba remontarse al método del caso iniciado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard en 1870, año en el que esta institución comenzó a formar a sus estudiantes a través de fallos jurisprudenciales reales, que trataban como especímenes de la práctica de los que los estudiantes debían extraer e inducir los principios generales⁵. Los profesores de esta Facultad

⁴ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY: *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*, en <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

⁵ Su invención quizás se deba a Christopher Columbus Langdell, quien estudió en la Universidad de Harvard entre 1851 y 1854. Durante esta época de estudiante fue asistente de investigación y ayudante en la biblioteca. Algunos años después de finalizar sus estudios fue contratado como Profesor de la Facultad de Derecho y posteriormente fue elegido Decano.

realizaron una selección de decisiones jurisprudenciales que tuvieran carácter representativo y crearon el primer manual jurídico denominado *casebook* y para asegurar que las clases serían aprovechadas de forma productiva, introdujeron el formato pregunta / respuesta que hoy se conoce como método socrático⁶.

Hoy podemos ver que esta técnica no sólo se extendió a otras facultades de aquella Universidad como Medicina o Economía, sino que este método es usado también en muchísimas disciplinas en otras universidades y escuelas de negocios alrededor del mundo. De otro lado, esta técnica de enseñanza ha sido adaptada y modificada para atender mejor las necesidades de los estudiantes y profesores del siglo XXI.

Hasta la llegada del método del caso, el Derecho se enseñaba en la Universidad de Harvard siguiendo el método tradicional a través de una combinación de lecturas de manuales que interpretaban el Derecho y resumían la mejor doctrina de una institución jurídica concreta y que los estudiantes debían memorizar. La mayor parte del aprendizaje del mundo jurídico de la práctica se adquiría después de acabar los estudios de Derecho. A partir de 1870 esta Universidad inicia un nuevo enfoque completamente diferente. En su Curso de Derecho contractual, el Decano de la época de la Facultad de Derecho, Christopher Columbus Langdell, profundamente influenciado por el entonces prevaleciente empirismo inductivo, exigió a sus estudiantes que leyeran exclusivamente fuentes originales – fallos jurisprudenciales – y de ahí extrajeran sus propias conclusiones. Para asistirles en esta tarea, redactó y publicó unos apuntes que contenían una serie de sentencias, precedida cada una de ellas de una introducción de sólo dos páginas. En su opinión, los juristas trabajan - al igual que los científicos - con un conocimiento profundo de sólo algunas teorías o principios y su comprensión se desarrollaría mejor si lograban el conocimiento de esos principios por vía inductiva a partir de decisiones jurisprudenciales en las que aquellos adoptaban forma tangible. De este modo, mientras que las leyes podrían variar a lo largo del tiempo, si los estudiantes lograban entender los principios subyacentes en estas leyes, los egresados deberían poder ejercer la práctica en cualquier entorno normativo⁷. Como consecuencia de esta nueva forma de enseñar, el lugar de aprendizaje de la práctica cambió radicalmente de los bufetes de abogados a la biblioteca; y la experiencia dejó de ser lo más importante para adquirir un protagonismo absoluto el dominio de los principios en los que se basa cualquier conocimiento teórico profundo⁸.

⁶ Vid. AREEDA, Ph. E.: “The Socratic Method”, *Harvard Law Review*, vol. 109-1996, , pp. 920 y ss.

⁷ Según LANGDELL, C. C.: *A Selection of Cases on the Law of Contracts*, Boston – Little - Brown, 1871, p. VI: “(...) To have a mastery of these [principios o doctrinas] as to be able to apply them with consistent facility and certainty to the ever-tangled skein of human affairs, is what constitutes a true lawyer (...)”.

⁸ Sobre la biblioteca, el Professor Langdell observó: “It is to us all that the laboratories of the university are to the chemists and the physicists, the museum of natural history to the zoologists, the botanical garden to the botanists (...) What qualifies a person (...) to teach law is not experience in the work of a lawyer’s office (...) not experience in the trial or argument of cases (...) but experience in learning law (...) instruction was best left to scholars in law schools”, extraído de STEVENS, R.: *Law School: Legal Education in America from the 1850s to the 1980s*, University of North Carolina Press, Chapel Hill, 1983, p. 53.

Este nuevo enfoque de la enseñanza de las ciencias jurídicas también requería un nuevo enfoque pedagógico porque aunque la inducción de unos cuantos principios de una relativamente escasa selección de fallos jurisprudenciales podía ser una tarea desafiante, era bastante improbable que los estudiantes pudieran lograr esta tarea sin ayuda. Por ello Langdell desarrolló en clase para guiarlos en esta tarea el método conocido como socrático o ensayo-error, que se basa en el interrogatorio del estudiante acerca de los hechos del asunto, los principales puntos enjuiciados, el razonamiento del tribunal, las doctrinas y principios subyacentes y, lo más importante, la comparación con otros asuntos. De este modo, los estudiantes prepararían sus clases sabiendo que tendrían que hacer algo más que memorizar una decisión extraída de un manual. En efecto, tendrían que presentar su propia interpretación y análisis del asunto en cuestión, así como responder a múltiples cuestiones planteadas por el Profesor⁹.

A lo largo de los años este método ha ido evolucionando y reafinándose en gran medida, de modo que hoy la mayoría de los profesores que lo utilizan en la Universidad de Harvard exigen a los estudiantes el estudio de varios asuntos jurisprudenciales para una clase, que previamente han sido seleccionados porque encierran un conflicto aparente de principios o valores y requieren por ello una sutil interpretación que les otorgue coherencia. Es curioso observar, sin embargo, que mientras Langdell creía que los fallos jurisprudenciales que no concordaban fácilmente con la doctrina o que albergaban interpretaciones divergentes eran decisiones decididas de forma errónea y por ello debían excluirse de estudio; la gran mayoría de profesores que utilizan hoy este método en esta Universidad creen precisamente lo contrario porque en su opinión son estos fallos los más importantes y a los que hay que prestar mayor atención. La razón de ello se debe a que en la práctica tenemos principios opuestos que representan o amparan valores contrapuestos por lo que el estudiante debe aprender a desarrollar un cierto instinto de acomodo con la ambigüedad.

Por parte de los estudiantes, lo cierto es que la preparación de estos asuntos ha cambiado hoy muy poco. Con escasa ayuda los estudiantes continúan preparando los fallos asignados para cada clase y rara vez conocen de antemano y de forma detallada las cuestiones que el profesor va a plantear en clase. Se espera lograr así que el estudiante de Derecho sea capaz de debatir los hechos de cada asunto, las cuestiones que plantea, los argumentos de cada parte...; haciendo especial hincapié en la inducción e interpretación de las doctrinas que estos asuntos encierran, así como su comparación con otros fallos similares. Se trata, en definitiva, de lograr que los estudiantes aprendan a pensar como juristas.

Y de la misma forma que el estudiante debe preparar sus clases, el Profesor tiene ante sí una importante tarea, debiendo resumir los asuntos asignados para cada

⁹ Al principio, las innovaciones del Decano Langdell fueron objeto de una enorme resistencia por parte de los estudiantes y la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard experimentó un descenso de matriculados en primer curso, prefiriendo muchos de ellos la Universidad de Boston como institución de enseñanza. No obstante, esta situación cambió cuando otras universidades norteamericanas comenzaron a implantar este mismo sistema de enseñanza entre 1890 y 1900, entre otras, Chicago, Columbia y Yale. En 1920, el método del caso llegó a ser el sistema de enseñanza dominante en Estados Unidos.

clase y preparar cuidadosamente las cuestiones que va a plantear a los estudiantes. No cabe duda de que en la preparación de estas cuestiones las distintas hipótesis revisten una importancia fundamental, es decir, preguntas basadas en supuestos ligeramente diferentes de las que plantea el asunto tratado, ya sea en cuanto a los hechos o a los temas abordados. Todo este proceso pone al alumno en el centro del proceso de aprendizaje con la participación del Profesor, siendo escasas las interpelaciones directas entre alumnos. Es curioso observar, sin embargo, que cuando finaliza la clase, rara vez existe un sumario convencional de lo que se ha estudiado, lo cual provoca a menudo una cierta dosis de inseguridad en el estudiante debido a la incerteza de lo que ha estudiado. Pero este es precisamente el objetivo, establecer diferentes hipótesis dependiendo de como cambian los hechos, las circunstancias y las doctrinas planteadas en estos fallos. Se trata, en definitiva, de que aprendan a pensar como juristas, lo que implica necesariamente que el estudiante entienda y acepte la importancia de las pequeñas diferencias. En este sentido, la interpretación del problema cambia a medida que lo hacen detalles aparentemente insignificantes. De este modo, si cambiamos levemente las circunstancias de un asunto las decisiones que constituyen precedentes podrían no servir para solucionar el nuevo asunto, lo cual tiene la virtualidad de preparar al estudiante en la habilidad de desenvolverse en un entorno jurídico en continua mutación¹⁰.

Pero como no todos los ejemplos o diferencias son relevantes, los futuros juristas deben aprender a discriminar de forma delicada las analogías apropiadas de las inapropiadas porque en gran medida la habilidad de un buen jurista se basa en su capacidad para realizar distinciones sutiles entre instituciones o situaciones que en apariencia son muy similares. Igualmente importante es saber dar expresión a estas discriminaciones enmarcando correctamente sus argumentos. Y nada mejor para desarrollar esta habilidad que abordar aquellos asuntos que envuelven una confrontación de principios. En efecto, podría decirse que los asuntos resueltos de forma sencilla ayudan menos que aquellos de gran complejidad, que encierran una auténtica confrontación de principios o valores, en los que las distinciones y las líneas de demarcación son difíciles de diseñar.

Un aspecto positivo de esta forma de enseñar Derecho tal vez sea que pone el acento en el proceso judicial y en el razonamiento jurisdiccional, es decir, en las situaciones patológicas del Derecho, tratando de preparar a los estudiantes para saber actuar ante lo desconocido, ante nuevas cuestiones jurídicas que surjan, aplicando sus habilidades ante circunstancias imprevistas o cambiantes.

Con todo, este método denominado socrático se presta en ocasiones al abuso y no está exento de problemas. En primer lugar, sólo si el estudiante se muestra muy motivado y prepara las sesiones de clase de forma concienzuda puede decirse que contribuye de forma positiva al ambiente de aprendizaje, aunque a veces la realidad es otra porque los estudiantes muestran a menudo su disconformidad a través de una escasa participación en el debate.

¹⁰ Según LEVI, E. H.: *An Introduction to Legal Reasoning*, University of Chicago Press, Chicago, 1949, pp. 1-2: "(...) the basic pattern of legal reasoning is reasoning by example (...) the finding of similarity or difference is the key step in the legal process".

Una segunda preocupación es que este método no alcanza a enseñar todos los conocimientos necesarios para un jurista. En este sentido, puede decirse que el método prepara muy bien al estudiante para el desarrollo de la práctica forense pero esa es sólo una parte del universo de profesiones jurídicas.

En tercer lugar, en este método el Derecho se trata como un auténtico conflicto con ganadores y perdedores y los estudiantes se preparan fundamentalmente para la confrontación más que para la reconciliación, la mediación y la acomodación de intereses recíprocos. Sin embargo, todos sabemos la importancia que tiene en la práctica la negociación, la mediación y la habilidad de saber aconsejar, así como el desarrollo de opciones y estrategias.

En cuarto lugar, en disciplinas jurídicas en las que los sistemas de solución de controversias son, salvo estipulación convencional, de carácter voluntario como es el Derecho internacional público y, por tanto, no existe una gran cantidad de precedentes jurisdiccionales, esta técnica plantea problemas. Además, aunque en esta disciplina debe prevalecer el análisis jurídico-formal, con el mayor número posible de referencias a la normatividad en vigor, este debe completarse necesariamente con una pluralidad de enfoques metodológicos, en particular, a través de aproximaciones de carácter histórico, sociológico y axiológico¹¹.

3. MÁS ALLÁ DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

Debido a que el desarrollo de todas las habilidades de un buen jurista no se enseñan todo lo bien que sería deseable a través del método del caso, muchas universidades han desarrollado versiones separadas y distintas. Y es en esta nueva tendencia quizás sea donde adquiera protagonismo el aprendizaje basado en problemas¹², método que entre sus objetivos se propone estimular capacidades

¹¹ En este sentido, PÉREZ GONZÁLEZ, M.: "Observaciones sobre la metodología jurídico-internacional: método, evolución social y 'law-making' en Derecho Internacional Público", en *Liber Amicorum en homenaje al Profesor Luis Tapia Salinas*, Madrid, 1989, pp. 238 y ss. Sobre el tema puede verse, además: MARÍN LÓPEZ, A.: "La enseñanza del Derecho Internacional Público", *REDI*, 1957, núm. 1-2, p. 135; DE VISSCHER, P.: "Colloque sur l'enseignement du droit international (Génève, août 1965)", *RGDIP*, 1956/4, p. 582; PUEYO LOSA, J.: "Reflexiones sobre la enseñanza del Derecho Internacional Público", *Anuario de la Facultad de derecho de la Universidad de Extremadura*, núm. 5, 1987, pp. 333 y ss.; TRUYOL Y SERRA, A.: "Notas sobre el derecho internacional público como disciplina científica y materia docente", *REDI*, 1957-3, p. 444; PIÑOL RULL, J.: "La categorización de la ciencia del Derecho como conocimiento preteórico: consecuencias para el profesor de Derecho Internacional Público"; en *Hacia un nuevo orden internacional y europeo, Homenaje al profesor M. Díez de Velasco*, Madrid, 1993, pp. 601 y ss.

¹² Sobre esta metodología puede consultarse los trabajos de Antonio FONT i RIBAS, entre otros, "Aprendizaje basado en problemas en la facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona"; "Líneas maestras del aprendizaje por problemas"; "L'aprenentatge orientat a la solució de problemes com a experiència"; "Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje orientado a la solución de problemas (PBL)"; "El sistema de créditos ECTS"; "El uso de las TIC como soporte para el ABP"; "Aprenent Dret per problemes. L'experiència de la Universitat de Barcelona"; los cuales pueden ser consultados en la página web

como el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo pluridisciplinar. Para ello, es preciso que el estudiante adquiera una comprensión global de los problemas que se le plantean para que pueda enfocarlos adecuadamente. Como ha señalado un reputado experto en esta metodología, Antonio Font, el aprendizaje basado en problemas no se plantea como objetivo prioritario la adquisición de conocimientos de la especialidad, sino un desarrollo integral del profesional en formación. Por tanto, la misión primera y principal del aprendizaje basado en problemas debe ser la de facilitar a este profesional en formación la creación de sus propias categorías intelectuales¹³. A diferencia del método del caso, no se trata en este nuevo método de resolver problemas y encontrar la solución acertada sobre una información proporcionada previamente, sino todo lo contrario. Mientras tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el aprendizaje basado en problemas primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema¹⁴.

Nos preguntamos si esta técnica denominada aprendizaje basado en problemas sería adecuada para que el estudiante aprehenda las singularidades de la disciplina Derecho internacional público. Comencemos abordando brevemente los problemas a los que se enfrenta la enseñanza de esta disciplina¹⁵. A nuestro

Dikasteia de la Universidad de Barcelona http://www.ub.edu/dikasteia/Que_publicacions_cast.html. Puede verse, asimismo, BARROWS, H. S.: *Problem-Based Learning. An Approach to Medical Education*, 1980; BRIDGES, E.M.: *Problem Based Learning for Administrators*, 1992; BRIDGES, E. M.: *Implementing Problem Based Learning in Leadership Development*, 1995; DUCH, B.J.: *The Power of problem-based learning: a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*, 2001; SCHWARTZ, P.: *Problem-based learning case studies, experience and practice*, 2001; BARELL, J.: *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*, 1999; BARROWS, H.S. / TAMBLYN, R.M.: *Problem-Based Learning. An Approach to Medical Education*, 1980; BOUD, D.: *Problem-Based Learning in Education for the Professions*, 1985; BOUD, D. / FELETTI, G.: *The Challenge of Problem-Based Learning*, 2003; BRIDGES, E. M.: *Problem-Based Learning for Administrators*, 1992; BRIDGES, E.M. / HALLINGER, Ph.: *Implementing Problem-Based Learning in Leadership Development*, 1995; DUCH, B.J. / GROH, S.E. / ALLEN, D.E. (eds.): *The Power of problem-based learning : a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*, 2001; MOUST, J.H.C. / BOUHUIJS, P. / SCHMIDT, H.G.: *Problem-based learning: a student guide*, 2001; SAVIN-BADIN, M.: *Problem-based learning in higher education: untold stories*, 2000; SAVIN-BADIN, M.: *Facilitating problem-based: illuminating perspectives*, 2003; SAVIN-BADIN, M.: *Foundations of problem-based learning*, 2004; SAVIN-BADIN, M. & WILKIE, K.: *Challenging research in problem-based learning*, 2004; SCHWARTZ, P./ MENNIN, S./ GRAHAM, P./ UK, W.L.: *Problem-based learning case studies, experience and practice*, 2001

¹³ FONT RIBAS, A.: "Líneas maestras del aprendizaje por problemas", *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2004, 18(1), pp. 79-95 (84);

¹⁴ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey: "El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica", <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias>.

¹⁵ La preocupación por la enseñanza del Derecho internacional público ha generado una amplia literatura entre los iusinternacionalistas. Entre la doctrina extranjera, vid.: VISSCHER, P.: "Colloque sur l'enseignement du Droit international (Geneve, aout 1956)", *RGDIP*, 1956, pp. 573 y ss; DUPUY, R. J.: "Rapport général sur l'enseignement du Droit international", en *Les sciences sociales dans l'enseignement superieur du Droit international*, Bruges, 1967, pp. 9 y ss; GINTHER, K.: "New Perspectives and Conceptions of International Law and the Teaching of

entender, son dos los problemas globales, ambos de distinta naturaleza y envergadura. Por un lado, la amplitud y variedad del ordenamiento, que lleva implícito el riesgo de la sectorialización. Por otro, la percepción del ordenamiento jurídico internacional como una creación en buena medida ajena a la realidad social en que ha de desenvolverse la posterior actividad profesional de los estudiantes de Derecho. Ambos elementos generan importantes dificultades a las que el Profesor ha de hacer frente en su cotidiana tarea docente.

Ello ha conducido, en general, a una actitud pesimista que, sin embargo, carece de justificación suficiente, ya que como señaló el que fuera Juez de la Corte Internacional de Justicia, Manfred LACHS, el Profesor de Derecho Internacional asume en el mundo actual un conjunto de funciones de notable interés, tanto en el plano jurídico como en el social¹⁶. Se produce de esta manera un proceso de revalorización del docente que corre parejo al reforzamiento del Derecho internacional público en nuestra sociedad y a la expansión de su enseñanza, respecto de la cual el apoyo institucional de la Organización de Naciones Unidas¹⁷ y el interés permanente que por esta cuestión viene manifestando el *Institut de*

International Law", *AJIL*, 1967, pp. 477 y ss; VIRALLY, M.: "Enseignement et recherche en Droit international en 1967: difficultés et exigences", en *L'enseignement et la recherche en Droit international en France face aux besoins de la pratique*, Paris, 1968, pp. 17 y ss; FLORY, M.: "Enseignement et recherche en Droit international: Inventaire des besoins", *ibíd.*, pp. 37 y ss.; *La enseñanza y la investigación del Derecho Internacional*, Instituto Interamericano de Estudios Jurídicos Internacionales, Universidad de Rosario, 1969; FRANCK, T.: "International Law Teaching: Can the Professor tell it like it is?", *AJIL*, 1972, pp. 129 y ss; SIMMONDS, K R. y BROWNLIE, I.: "The teaching of International Law", *Georgia Journal of International Law*, 1972, pp. 94 y ss; OPERTTI BADAN, D.: "Contribución de la consultaría jurídica al estudio de la enseñanza del Derecho", en *Segundo Seminario sobre la enseñanza del Derecho Internacional (24-28 de septiembre 1979)*; Bogotá – Colombia - Washington D.C., 1980, pp. 463 y ss.; CHENG, B. (ed.): *International Law: Teaching and Practice*, London, 1982; CHARVIN, R.: "Le Droit International tel qu'il a été enseigné. Notes critiques de lecture des traités et manuels (1850-1950)", en *Mélanges Charles Chaumont*, Paris, 1984, pp. 135 y ss; JENNING, R. Y.: "Teachings and teaching in International Law", en *Essays in International Law in Honor of Judge Manfred Lachs*, The Hague, 1984, pp. 121 y ss; KIMMINICH, O.: "Teaching International Law in an Interdisciplinary Context", *Archiv des Völkerrechts*, 1986, pp. 143-162 LACHS, M.: *The Teacher in International Law*, 2ª ed. rev., Martinus Nijhoff, Dordrecht, 1987; MENON, P. K.: "International Law and its Teaching in Particular in the Faculties of Law in the Third World Countries", *Revue de Droit International, de Sciences diplomatiques et politiques*, 1992, n° 3, pp. 165 y ss.

¹⁶ LACHS, M.: *The Teacher in International Law*, op. cit., pp. 225-229.

¹⁷ Las actividades de asistencia técnica para la enseñanza y difusión, consolidadas a partir del Primer Decenio de las Naciones Unidas para el Derecho Internacional, se vio reforzada por la Resolución n° 44/23, de 9 de enero de 1990, de la Asamblea General, que estableció la década de los noventa un nuevo "Decenio de las Naciones Unidas para el Derecho Internacional". Vid. DASTIS QUECEDO, A.: "El Decenio de las Naciones Unidas para el Derecho Internacional", *REDI*, 1990/2, pp. 705-709; MACDONALD, R. S.: "The United Nations Decade of International Law", *CYIL*, 1990, pp. 417-427; SEYERSTED, F.: "The United Nations Decade of International Law", en *Hacia un Nuevo Orden Internacional y Europeo*, op. cit., pp. 701-711; HOPKINS, T. / PATON, P.D.: "The United Nations Decade of International Law: A Canadian Perspective", *CYIL*, 1993, pp. 283-312; PONTE IGLESIAS, M. T.: "La promoción del desarrollo progresivo, la enseñanza, el estudio, la difusión y una comprensión más amplia del Derecho Internacional en el marco de las Naciones Unidas", *Anuario Argentino de Derecho Internacional*, vol. 6-1994/1995, pp. 41-63.

*Droit International*¹⁸ ocupan un lugar importante. Sin embargo, esta revalorización de la figura del Profesor de Derecho internacional público no se traduce automáticamente en una desaparición de las dificultades ya señaladas. Por el contrario, éstas subsisten y su solución no puede ser el resultado de una actividad improvisada, sino de un enfoque metodológico inspirado necesariamente en la propia concepción del Derecho internacional público y de la función docente universitaria¹⁹.

La primera dificultad con que se enfrenta el Derecho internacional público contemporáneo en el plano de la enseñanza es su percepción por los alumnos como una creación intelectual artificial, que no responde a una estructura social que le sirva de base y que por añadidura carece de proyección en el ordenamiento jurídico interno en el que van a desarrollar su actividad profesional. Esta errónea aproximación a nuestra disciplina, que genera importantes distorsiones en el proceso de enseñanza, se ve además agravada por el hecho de que el alumno que se acerca por primera vez a la asignatura de Derecho internacional público lo hace desde una mentalidad marcadamente influida por las enseñanzas recibidas con anterioridad, que giran en torno al concepto y estructura del Derecho como un sistema de ordenación exclusivamente estatal.

La superación de estas dificultades no es fácil, pero puede llevarse a cabo a partir de dos instrumentos básicos. El primero de ellos radica en poner de manifiesto la fuerte conexión del Derecho internacional público con la Sociedad Internacional, eludiéndose de esta manera el riesgo de construcciones que privan al ordenamiento jurídico internacional de su carácter esencial de mecanismo de control social. Dicho enfoque, sobre el que se ha llamado tradicionalmente la atención en la doctrina²⁰, obliga a utilizar como instrumento esencial de la enseñanza la práctica internacional, entendida en un sentido amplio que engloba tanto la práctica estatal como la de otros operadores sociales, en especial las Organizaciones Internacionales, y tanto la práctica administrativa como la judicial y legislativa.

El segundo consiste en poner de manifiesto a los alumnos la incidencia del Derecho internacional público en el tráfico jurídico interno, para lo cual se hace imprescindible una referencia permanente a la práctica española, así como a la regulación que en nuestro ordenamiento reciben determinadas instituciones típicamente internacionales. Esta remisión al sistema jurídico interno tiene la virtualidad de hacer más próxima al alumno la realidad del Derecho internacional público y potenciar la implicación del estudiante en una materia que ve,

¹⁸ En efecto, el Institut de Droit International ha venido llamando la atención sobre la falta de correspondencia entre el rango que el Derecho internacional público ocupa en los planes de estudio de las Facultades de Derecho y su incidencia social, vid. Anuarios de 1973 y 1979. El interés del IDI se reflejó finalmente en la adopción en la sesión de Estrasburgo de una Resolución sobre la enseñanza del Derecho Internacional, que es el resultado de los trabajos desarrollados desde 1994, *Annuaire IDI*, 1997, vol. 67 (1), pp. 143 y ss.

¹⁹ En una línea similar se manifiesta ROLDÁN BARBERO en su obra *Ensayo sobre el Derecho internacional público*, *op. cit.*, pp. 125-146.

²⁰ Vid., entre otros, VISSCHER, P. de: "Colloque sur l'enseignement du Droit international", *op. cit.*, pp. 569-586.

habitualmente, como reservada a un número muy reducido de juristas que en diversos planos desarrollan sus funciones fuera de las fronteras nacionales²¹.

Sin embargo, es preciso tener igualmente en cuenta que esta aproximación al Derecho internacional público lleva implícito el peligro de la estatalización del mismo, que puede ser aprehendido por los alumnos como un mero apéndice del Derecho interno del Estado. Se trata, sin embargo, de un peligro fácil de superar si el énfasis se coloca sobre la definición de los conceptos básicos del Derecho Internacional, que sólo de forma complementaria se ponen en contacto con la normativa estatal en la materia.

Este enfoque metodológico ha de completarse, además, con una explicación que huya del recurso - habitual en la práctica docente - a las instituciones internas para explicar instituciones internacionales que si bien presentan similitud formal con aquéllas, responden a una estructura *sui generis* motivada en buena medida por los peculiares caracteres que definen a la Sociedad Internacional y al Derecho Internacional contemporáneo²². Siguiendo al Prof. García San José, los objetivos docentes concretos para el Derecho internacional público como asignatura de grado deberían ser:

- a) Comprender y producir adecuadamente tanto textos escritos como manifestaciones orales en relación con los principales conceptos e instituciones de Derecho internacional público.
- b) Obtener y seleccionar información en relación con los contenidos conceptuales de la asignatura utilizando los diversos manuales indicados en el programa, tanto los de referencia como los de carácter complementario, así como otras fuentes documentales facilitadas por el docente u obtenidas directamente por los propios alumnos, en particular, a través de internet. Tratar de modo crítico estos datos. Transformar esta información en conocimiento de un modo organizado y lógico.
- c) Conocer los principales rasgos de la sociedad internacional postcontemporánea y las tensiones que se manifiestan en el Derecho internacional llamado a regularla.

²¹ Percepción, por otro lado, errónea, si se considera el notable incremento del papel reservado al Derecho internacional público en los sistemas nacionales en las últimas décadas. Piénsese, en este sentido, en el elevado número de disposiciones internacionales publicadas anualmente en el *BOE*. A título de ejemplo, vid. el trabajo de recopilación estadística de M. A. RUIZ COLOMÉ: "Actividad normativa del Estado: Tratados y disposiciones legislativas en el ordenamiento jurídico español", *REDI*, 1991/1, pp. 259-262. En un sentido similar, piénsese en el aumento progresivo del número de temas sobre Derecho Internacional incluidos en los programas de oposición para el acceso a un buen número de puestos de la función pública. Mención especial merece el Derecho de la Unión Europea, cuya incidencia directa en los ordenamientos estatales constituye un buen ejemplo de este fenómeno.

²² Conjurar el peligro del "paralelismo estatalista" no constituye sólo una exigencia de la metodología de la enseñanza. Por el contrario, es igualmente necesario desde la perspectiva de la metodología científica, so pena de incurrir en el peligro de deformar la Teoría General del Derecho internacional público que constituye hoy uno de los grandes retos para los iusinternacionalistas.

- d) Comprender la interacción entre los planos normativos interno e internacional y, en particular, concretar los contenidos conceptuales de la asignatura con los propios de otras asignaturas que los estudiantes cursen durante sus estudios universitarios de Grado y, eventualmente, de Posgrado;
- e) Tomar parte en actividades de grupo con una actitud tolerante y solidaria;
- f) Desarrollar destrezas cognitivas mediante la utilización de recursos audiovisuales (power point, transparencias...). Asumir la relevancia práctica de los conocimientos aprendidos en su futuro desarrollo profesional;
- g) Conectar los valores propios de la sociedad española: democracia, respeto de los derechos humanos y primacía del Principio del Derecho, con los valores que se postulan en la Comunidad internacional y en la Unión Europea. Adoptar una actitud vital de defensa de tales valores²³.

Y nos atreveríamos a afirmar que todas estas destrezas, habilidades y capacidades podrían ser correctamente aprendidas por el estudiante de Derecho internacional público a través del sistema de aprendizaje basado en problemas. No obstante, las peculiaridades de esta disciplina aconsejarían prestar una atención particular al diseño de los problemas a los que el estudiante deberá enfrentarse con objeto de que aprehenda correctamente los peculiares caracteres que definen a la Sociedad Internacional y al Derecho Internacional contemporáneo.

Como ha destacado Antonio Font Ribas, el problema en este sistema de aprendizaje el centro aglutinador todo el proceso. Se trata de un suceso o conjunto de sucesos preparado por docentes especializados en la materia que tiene dos características esenciales: la familiaridad (el aprendiz ha observado alguna vez o posee información cotidiana sobre el fenómeno descrito como problema) y la contextualidad (los fenómenos se presentan dentro de un contexto fácilmente identificable). La familiaridad, el contexto y el pensamiento cotidiano son ingredientes de la motivación. Con ellos, el aprendiz identifica el objetivo de su aprendizaje. Esto le permite descubrir lo que sabe y lo que le falta por aprender. Para que ello sea así en la disciplina Derecho internacional público debería prestarse una atención particular a la actualidad, los problemas relacionados con esta materia que aparecen de forma cotidiana en los medios de comunicación o en los repertorios de la práctica internacional. La familiaridad que proporciona que un determinado acontecimiento internacional está continuamente en los medios de comunicación tal vez haga que el estudiante se motive y se proponga conocer más. Ello podría llevar aparejado que alcance a comprender la utilidad de la materia que se le somete a su juicio. Se trata, en definitiva de que cuando se cierre el círculo, el alumno haya alcanzado un grado de motivación suficiente como para estimular el

²³ GARCÍA SAN JOSÉ, D.: *La enseñanza aprendizaje del Derecho internacional público en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Laborum, Murcia, 2005, pp. 26-27 y 126-127.

proceso de aprendizaje. Que su propia motivación le impulse a conocer y saber más, que se atreva a formular hipótesis y a resolver el problema, aunque realmente este no sea el principal objetivo. Sin embargo, como señala Font Ribas, la energía generada por el ansia de resolverlo es justo la que precisa para seguir adelante y, en este contexto, se sitúa la función del docente como el soporte apropiado para conducirla hacia un fin determinado. Y puesto que este fin no es la resolución del problema, sino la generación del conocimiento, el proceso se retroalimenta hasta el infinito.