

La enseñanza bilingüe en el Espacio Europeo de Educación Superior: experiencias en la docencia en Inglés en Derecho Internacional Público y Derecho de la Unión Europea

Michel Remi Njiki y Sara Iglesias Sánchez ¹

1. Introducción ²

En el marco del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la introducción de enseñanzas en inglés juega un importante papel para la consecución del objetivo de la promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para su libre ejercicio por los estudiantes. La introducción de la docencia en un segundo idioma de forma simultánea al reajuste metodológico que la adaptación al EEES comporta, ofrece una oportunidad valiosa para el diseño de estrategias docentes capaces de explotar los elementos que favorecen la interacción positiva de ambos procesos. Adicionalmente, la adquisición de competencias idiomáticas constituye una exigencia del EEES y su utilidad para los alumnos es innegable, en un terreno profesional cada vez más competitivo donde el conocimiento de idiomas constituye un importante valor añadido.

No obstante, el ajuste simultáneo al EEES y la introducción de docencia en un segundo idioma plantea dificultades tanto para docentes como para estudiantes. Por ello, en el marco de un Proyecto de Innovación y Mejora de la Universidad de Cádiz, basándonos en los resultados de la experiencia práctica de los cursos académicos 2010/2011 y 2011/2012, la presente comunicación pretende desarrollar un análisis inductivo con el objetivo de identificar las sinergias de ambos procesos de cambio, así como los efectos positivos o negativos de su interacción. Asimismo, se pretenden poner de relieve los problemas encontrados en la práctica por los profesores en la selección y aplicación de las técnicas docentes y analizar el impacto del proceso en los estudiantes, a través de la participación en clase, los resultados académicos, y el grado de satisfacción.

En este sentido, la contribución viene inspirada por la necesidad de analizar en profundidad las dificultades surgidas en los primeros momentos de la implantación del EEES en relación con la introducción de enseñanzas en un segundo idioma, y la conveniencia de realizar un seguimiento de la evolución y adecuación de las experiencias de estudiantes y profesores. La identificación de los

¹ Michel Remi Njiki es Profesor Sustituto en la Universidad de Cádiz. Sara Iglesias Sánchez es Doctora en Derecho y Profesora Sustituta en la misma Universidad.

² El presente trabajo se encuadra en el marco del Proyecto de Investigación del Vicerrectorado de Docencia y Formación de la Universidad de Cádiz- “Diseño e implementación de la docencia bilingüe en Grado y Licenciatura en Derecho (Derecho Internacional Público/ Public International Law y Derecho de la Unión Europea/ European Union Law)” (PII_12_025) y del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente de la Universidad Complutense de Madrid, “Inteligencia colectiva” desde las redes sociales de la nueva web 3.0 como herramienta docente innovadora en derecho, economía y geopolítica para la implementación del EEES (Proyecto- 299).

problemas surgidos en la práctica, y la difusión de los resultados de la experiencia y de las técnicas para solucionar las dificultades surgidas es imprescindible en un proceso de cambio y adaptación. Adicionalmente, hemos de señalar en este punto que nuestras consideraciones se centrarán en los problemas planteados en la enseñanza de disciplinas jurídicas, en el marco de las cuales la enseñanza en un segundo idioma plantea dificultades específicas relacionadas con la especificidad conceptual, terminológica y dogmática asociada a cada sistema jurídico. En este escenario, la experiencia de la enseñanza en un segundo idioma en las áreas de conocimiento de Derecho Internacional y de Derecho de la Unión Europea, supone –por su contenido, naturaleza y materiales- un ámbito privilegiado para la implantación de la docencia bilingüe.

Los nuevos planes de estudio de muchas universidades europeas incluyen o bien requisitos idiomáticos, o bien proporcionan a sus estudiantes cursos de idiomas específicos. De forma adicional, la enseñanza de algunas de las asignaturas propias del plan de estudios en una segunda lengua supone una alternativa enormemente beneficiosa, ya que permite a los estudiantes desarrollar conocimientos de idioma en materias propias de su especialidad. La realización completa de una asignatura en una segunda lengua va más allá de otras opciones que pueden plantearse, como la limitación de la experiencia a la introducción de algunas lecturas o actividades prácticas en una segunda lengua. Esta es la opción adoptada por el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Cádiz, a la que se encuentran adscritos los dos autores de esta comunicación. Durante los dos últimos años académicos, vienen desarrollándose experiencias paralelas y coordinadas en la enseñanza en inglés de las asignaturas Derecho Internacional Público y Derecho de la Unión Europea –asignaturas troncales provistas del mismo número de créditos que las asignaturas homónimas en español-. Si bien esta experiencia no ha sido iniciada en el marco del programa de Bolonia, ha servido como una experiencia que es ahora continuada en el marco de los nuevos programas de Grado.

2. La enseñanza en un segundo idioma en la transición hacia el Espacio Europeo de Educación Superior

En el momento actual, no es necesario en foro alguno hacer hincapié en la importancia y necesidad de proporcionar a los estudiantes universitarios todas las herramientas que favorezcan su exitosa inserción en un mundo laboral cada vez más internacionalizado y competitivo. En efecto, uno de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior es el de fomentar la movilidad, al promover un marco de armonización de los estudios superiores. La Universidad de Cádiz ha implantado recientemente sus nuevos programas de grado, que se ajustan al modelo de Bolonia, y es en este marco en el cual se han desarrollado las experiencias que aquí comentamos de enseñanza en una segunda lengua.

Este nuevo marco se ha mostrado particularmente propicio para el desarrollo de una experiencia fructífera. En primer lugar, en el ámbito de los nuevos grados, una de las cuestiones más destacadas es la de la necesidad de reducir el número de alumnos por grupo, de manera que las clases puedan desarrollarse de una manera más cercana entre profesor y alumno, y se otorgue una atención más personalizada y un seguimiento continuado de los progresos de los estudiantes. Esta aproximación es una condición indispensable para la introducción de la enseñanza en un segundo idioma, ya que se presupone que el nivel de dominio de la lengua por parte de los estudiantes es menor, por lo cual el seguimiento y la atención por parte del profesor son elementos centrales sin los cuales la experiencia estaría en riesgo de menoscabar los objetivos del proceso de aprendizaje.

Otro de los elementos centrales que supone la implantación del plan de Bolonia, junto a la reducción del número de alumnado por grupo, es la mayor proporción de actividades prácticas en comparación con los antiguos planes de estudio. Se ha dado una mayor importancia a la necesidad de que la formación recibida sea una formación comprensiva y adaptada a las necesidades del mundo laboral, haciéndose hincapié en la necesidad de completar el método tradicional de las clases magistrales con multitud de tareas prácticas de distinta naturaleza que desplazan el protagonismo en el proceso de aprendizaje, y convierten al estudiante en artífice de su propio conocimiento. En relación con esta cuestión, el proceso de Bolonia presenta un enorme reto para la introducción de enseñanzas en un segundo idioma, ya que hace necesaria la preparación de actividades y materiales de prácticas, que han de ajustarse a las necesidades docentes a la vez que al nivel de idioma de los estudiantes. Esta importante cuestión será tratada en la sección tercera de este trabajo. Baste por ahora señalar que el diseño de las asignaturas de grado con una mayor proporción de actividades prácticas ha supuesto un importante reto para la introducción de enseñanzas en una segunda lengua, ya que el diseño de la asignatura de una forma más interactiva aumenta considerablemente las dificultades en la selección y adaptación de los materiales. Asimismo, el hecho de que se requiera una participación mucho más activa por parte de los estudiantes, que no dominan la segunda lengua al mismo nivel que su lengua materna, plantea también dificultades en la actitud y motivación del alumnado.

3. Dificultades para los profesores en la actividad docente presencial

a) La necesidad de coordinación

Nuestra experiencia ha consistido en la programación de materias en inglés, al mismo tiempo que se han seguido impartiendo las mismas asignaturas en castellano por otros profesores del mismo área de conocimiento. La adscripción al grupo de inglés o al grupo de castellano se ha dejado a elección de los alumnos. Si bien el número de alumnos es sustancialmente mayor en el grupo en castellano, se ha observado un ligero aumento en los alumnos que eligen las asignaturas en inglés de un año a otro.

Asimismo, la práctica totalidad de los alumnos que eligen una de las asignaturas en inglés, eligen también el resto de las asignaturas en esa lengua ofertadas por el Área.

El hecho de que las mismas asignaturas se oferten en inglés y en castellano implica que se debe hacer un particular esfuerzo de coordinación entre todos los profesores que imparten las materias. Para ello es indispensable la colaboración de los profesores del Área en el diseño y en el seguimiento mutuo de los respectivos materiales para las actividades de clase, para las prácticas, y para el uso de material audiovisual y virtual.

Para ello, el diseño de la asignatura se ha basado en el programa común, elaborado por el responsable del Área, que luego ha sido traducido y ofrecido a los alumnos en una versión bilingüe que contiene el programa, las prácticas y la bibliografía recomendada. El diseño de las nuevas asignaturas de grado se ha hecho al mismo tiempo que se implantaba la docencia bilingüe, lo que ha facilitado el desarrollo conjunto de campus virtuales paralelos, ajustados a las necesidades del programa. Los profesores de las distintas asignaturas en inglés y en castellano han facilitado el acceso a los materiales comunes, y diseñando conjuntamente la agenda docente y de prácticas, para asegurar que la docencia bilingüe no revierta negativamente en la profundidad del conocimiento y en la amplitud de los materiales. Así, se han diseñado contenidos paralelos en inglés y castellano en lo que concierne a la selección de lecturas, videos, proyecciones y actividades relacionadas con las problemáticas teóricas que corresponden al programa. En esta labor de coordinación también se han tenido en cuenta las necesidades específicas de los grupos en inglés. En ocasiones ha sido necesario flexibilizar algunos contenidos, y editar los materiales en inglés para reducir la carga de trabajo de los estudiantes, y compensar así el esfuerzo adicional que supone la lectura, el estudio y la elaboración de trabajos y presentaciones en una segunda lengua.

b) Dificultades en las clases magistrales y selección materiales de estudio

Partimos de la experiencia de que los profesores que imparten las asignaturas en una segunda lengua no son nativos en dicha lengua. Ello lleva indudablemente a una mayor carga de trabajo para el profesor, que deberá disponer de un nivel que permita desarrollar las clases con normalidad. Pero incluso teniendo un buen nivel lingüístico, la soltura en el lenguaje y la elocuencia del expositor pueden verse mermadas, no únicamente por la mayor dificultad de expresarse en un idioma que no es el materno, sino por la situación en la cual la audiencia tiene distintos niveles de dominio del idioma. Son frecuentes episodios de falta de atención, alumnos que se pierden en las explicaciones de clase, o incluso pueden ocurrir recepciones incorrectas o confusas de la información recibida por el profesor. Por ello, hemos encontrado necesario recurrir a breves resúmenes de ideas principales en

castellano al final de la clase. Asimismo, la exposición de los conceptos clave a través de presentaciones en *powerpoint* se han hecho un complemento indispensable para facilitar a los alumnos el seguimiento de la clase.

En relación a la bibliografía, se han seleccionado diversos manuales en inglés que se han adquirido por la Biblioteca de la Universidad y que se encuentran a disposición de los alumnos. No obstante, no puede olvidarse que generalmente la bibliografía en inglés es bibliografía anglosajona, con todo lo que ello conlleva en el ámbito jurídico. En efecto, a pesar de que los contenidos de los manuales de las asignaturas de Derecho de la Unión Europea y Derecho Internacional Público son semejantes a nivel internacional, lo cual hace muy conveniente consultar bibliografía en inglés, dichas obras de referencia no contienen referencias a la particular perspectiva española. Se hace necesario por lo tanto encontrar bibliografía específica complementaria para subsanar la carencia de referencias a España, o a problemas internacionales específicos de nuestro país, que sí se encuentran ampliamente abordados en los manuales de las asignaturas en español. Para ello, muchas veces es necesario tener un cierto grado de flexibilidad, y recurrir puntualmente a textos en castellano, o facilitar a los alumnos lecturas complementarias. En efecto, sería un error abusar de la perspectiva idiomática y privar a los estudiantes de la posibilidad de tomar contacto con algunos textos en castellano de importantes profesores españoles en las materias señaladas. No hay que olvidar, al fin y al cabo, que no estamos hablando de clases de idiomas, sino que lo que ha de primar en todo caso es la formación substancial en la materia. Además, estrechamente vinculada a esta cuestión se encuentra la importancia de discutir los distintos planteamientos frente a las mismas cuestiones vistas desde la perspectiva continental o desde la perspectiva anglosajona: ha de prestarse especial atención a los textos recomendados, y discutir las perspectivas que en ellos se plasman de forma crítica en clase. Esta experiencia, si bien supone una importante carga de trabajo adicional, es en extremo beneficiosa, ya que permite a los estudiantes acercarse a las materias no de una forma unívoca y monolítica, adoptando el canon nacional, sino que les ofrece la posibilidad de contrastar distintas aproximaciones y consideraciones de los mismos fenómenos jurídicos, dándoles una visión más fidedigna de las complejidades del Derecho Internacional y Europeo.

c) Dificultades en las clases prácticas y en la selección de materiales

Como ya hemos apuntado antes, la adaptación de las asignaturas al formato del EEES, ha supuesto dar un papel más importante a las actividades prácticas a las cuales tradicionalmente los alumnos y docentes han prestado una importancia relativamente menor en las carreras de derecho. Ello se podía observar, en general, en la asistencia reducida del alumnado a ese tipo de actividades, especialmente cuando eran programadas en horarios separados respecto de las clases teóricas, sugiriendo ello que

sólo bastaba estudiarse de memoria el contenido teórico de la asignatura para incrementar la probabilidad de aprobar las asignaturas.

La adaptación de nuestras asignaturas a los criterios de Bolonia se ha realizado en base a un planteamiento más afín al espíritu del nuevo sistema: esto es, incrementando lo más posible las actividades que supusieran una implicación mayor del alumnado tanto en la búsqueda autónoma y generación de información y saber, como en el refinamiento o desarrollo de su capacidad de resolver problemas. De hecho, el propio modelo de reparto de actividades docentes en el horario adoptado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz contempla un número más importante de horas dedicadas a las actividades prácticas.

Esa revalorización de este tipo de actividades ha implicado que nuestro equipo docente, a efectos de sacar el mejor rendimiento posible de las mismas, haya procedido a una diversificación de las fuentes de selección de materiales. En el pasado reciente, el estudio de una sentencia fundamental estudiada en relación con cada capítulo teórico estudiado del programa constituía el núcleo de las actividades prácticas del alumnado. La diversificación referida consiste en una combinación bien dosificada y equilibrada no sólo de una o varias sentencias importantes sino también de otras fuentes como las doctrinales, las noticias procedentes de los medios de comunicación, los textos legales, los documentos recogidos de la práctica de los Estados o de las organizaciones internacionales (informes, comunicaciones, resoluciones etc...), y fuentes audiovisuales, con el objeto de ofrecer la visión más completa posible de la realidad de los temas estudiados, además de diversificar por las mismas razones los ángulos de aproximación a los mismos.

La dosificación a la que aludimos se refiere básicamente a una selección de documentos estableciendo una cierta horquilla de volumen de páginas (15-30pp), evitando así la saturación de los alumnos. En efecto existe el riesgo que una abundante documentación tenga como consecuencia que se desvirtúe el propósito de la actividad (convirtiéndola en material y temporalmente irrealizable). La dosificación implica también tener en cuenta la dedicación horaria que el sistema de Bolonia reserva a las actividades de preparación de tareas por parte de los alumnos.

Teniendo en cuenta el interés y la importancia de esas actividades, se ha establecido una periodicidad relativamente suficiente para que los alumnos que han de desenvolverse en una lengua que no es materna puedan tener un tiempo suficiente para preparar o realizar las tareas de forma integral y aplicada. En general, el plazo para la realización de esas actividades ha sido de una semana. Se trata de un margen de tiempo bastante amplio para las actividades a preparar.

Cabe decir también que las instrucciones de los docentes para la realización de los ejercicios prácticos insisten en los aspectos de mayor relevancia de los documentos de tal modo que los alumnos se

acostumbran a identificar los elementos esenciales de los textos a los que se enfrentan. Se preparan una serie de preguntas específicas que tienen como finalidad orientar la lectura de los alumnos, acercándolos a los aspectos claves a dominar al final de la actividad. Se procura introducir también algunas preguntas de investigación cuya resolución supone ir más allá de la mera lectura de los textos o documentos, y que obligan a un esfuerzo de búsqueda adicional de información y de reflexión jurídica.

Las actividades prácticas no se limitan solamente a un estudio analítico de los documentos a los que nos hemos referido antes. En algunas ocasiones, se asocian a los ejercicios de reflexión casos prácticos específicamente preparados por los propios docentes para profundizar sobre los aspectos más controvertidos en relación con cuestiones teórico-práctico de derecho de la Unión Europea o de Derecho Internacional Público. A este respecto, la técnica del caso práctico permite desarrollar igualmente las capacidades de argumentación en inglés del alumnado, ya que tiene más mérito una argumentación muy bien elaborada que una solución acertada sin un razonamiento sostenible o con una argumentación deficiente.

El campus virtual es un elemento imprescindible para la organización de la docencia ya que permite tener un contacto ágil con el alumnado. A través de ese medio los docentes suben los materiales que necesitarán los alumnos para las actividades prácticas. También reciben las instrucciones generales, las relativas a los aspectos formales de los trabajos y a los plazos de entrega etc.... Esa herramienta permite también supervisar de una manera más efectiva la entrega de los trabajos. El registro automático del momento de la entrega de los trabajos por los alumnos evita cualquier excusa por su parte. Por otro lado, se centraliza de esa manera la entrega y se evita una acumulación innecesaria de papel y el riesgo de posible pérdida de documentos que se corre entregándolos manualmente.

Luego, la presentación en clase de las actividades prácticas por parte de los alumnos incide, sin lugar a dudas, en su proceso de maduración “lingüística”, esto es, en la maduración de sus propias capacidades para leer y comprender textos jurídicos en inglés y poderlos asimilar, transformar y adaptar para realizar las exposiciones y discusiones enmarcadas en las actividades prácticas de clase. Naturalmente, las exposiciones se realizan en inglés y los alumnos han de defender sus trabajos en ese mismo idioma y demostrar su dominio de la temática estudiada, ya que la valoración de su trabajo se mide en gran parte en relación a su capacidad para explicar en sus propios términos conceptos ricos en complejidad y no fáciles de descomponer a efectos de simplificación explicativa.

Las actividades prácticas que han de realizar los alumnos no se hacen individualmente. A iniciativa del profesor se crean grupo cuyos tamaños oscilan entre 5 o 6 alumnos, para realizar de forma conjunta todas las tareas de clase que el docente invita a hacer. Esa disposición organizativa tiene un importante valor en el aprendizaje de los alumnos en un idioma extranjero. En primer lugar existe un

vital elemento de complementariedad que permite a los alumnos superar las limitaciones o barreras iniciales respecto del idioma y que, gracias a la interacción con los compañeros, no sólo contribuye a su superación, sino que también favorece una asimilación rápida de los materiales. Se evita así el recurrir de forma permanente, innecesaria y fastidiosa a un diccionario, y se acelera la dinámica de trabajo, permitiendo intercambiar o compartir las experiencias individuales y agregando los potenciales individuales de cada uno. Consciente de este aspecto capital en la optimización del aprendizaje, hemos hecho del trabajo en grupo un elemento central de nuestra estrategia docente, en especial, en las clases prácticas. El éxito de las mismas depende de una implicación personal del docente en la constitución de los grupos, aplicando ciertos principios básicos a la hora de formarlos. Estos principios consisten en la exclusión *a priori* de grupos fundados con base a las afinidades entre alumnos, y en la priorización de la formación de grupos equilibrados que tengan en cuenta muy claramente los niveles de los alumnos de tal modo que no se reúnan solamente alumnos con niveles menores. El equilibrio consiste en distribuir entre todos los grupos los alumnos de mayor nivel para que sirvan como “locomotoras”, produzcan un cierto efecto de entrenamiento y aporten su potencial al progreso de los de menor nivel.

En general la determinación de los niveles de los alumnos son objetos de unas pruebas iniciales que permiten tener una idea precisa de las capacidades de partida de cada uno de los alumnos y que dan la oportunidad de seleccionar los materiales y preparar las actividades en función de ese nivel general identificado.

El trabajo en grupo contribuye igualmente a desarrollar un componente importante de la filosofía de Bolonia que preconiza el desarrollo del “saber estar”, es decir, desarrollar sus competencias sociales.

Todos los grupos han de realizar las actividades prácticas programadas. Por turnos, les corresponde a cada uno de ellos presentarlas en clases. Esas actividades prácticas forman parte del computo de los 30% de las actividades de clases que sumados con los 70% de la nota del examen final formarán la calificación total del alumno. Por ello los alumnos se esfuerzan muchos para producir unos trabajos de buena calidad sabiendo que está en juego la calificación final que van a obtener.

Si bien el trabajo de grupo teóricamente presenta un altísimo interés para nuestra experiencia hay que advertir también algunas disfunciones observadas en la práctica. En efecto, el docente ha de mantener un cierto grado de vigilancia sobre la dinámica de los grupos creados y sus rendimientos; debe identificar las deficiencias que puedan surgir y sugerir los cambios, correctivos o permutar incluso los miembros de los grupos si ello puede ayudar al progreso de los mismos. Dentro de las disfunciones observadas se puede también mencionar la tendencia mayoritaria entre los miembros de los grupos a dividir las tareas en partes, reasignándose de manera parcial los materiales, de manera que cada uno de los alumnos trabaja de forma parcial y sin ningún esfuerzo de puesta en común,

ignorando completamente la dimensión de conjunto que requiere las tareas específicas de aprendizaje. A modo de ilustración, se ha podido comprobar en los ejercicios de discusión colectiva de las tareas en clase que muchas veces los miembros del mismo grupo muestran serias dificultades en responder o participar respecto de preguntas que se relacionan con las partes de la tarea que no les ha correspondido preparar según el reparto interno del grupo. Frente a este problema, el docente debería buscar una solución adaptada para incentivar o conseguir que los alumnos trabajen todos los elementos de las actividades y no simplemente de forma parcial.

Es útil precisar también que las actividades prácticas de los alumnos han de entregarse por escrito, lo que supone para los alumnos ejercitar sus habilidades de redacción de textos en inglés. Es probablemente el ejercicio más difícil ya que el arte de escribir por naturaleza no es fácil y menos todavía si ha de hacerse en un idioma que no es el materno. De ahí que es fácil imaginar las dificultades que ello supone para los alumnos que se ven sometidos a un doble desafío. El primer desafío tiene que ver con el hecho de que los materiales que se les entregan ponen a prueba sus capacidades de lectura y comprensión de textos jurídicos y otros materiales en inglés. El segundo desafío tiene que ver con la propia redacción de los trabajos que se serán entregando en un plazo bien determinado a través de la herramienta del “campus virtual”.

La selección de los materiales para las actividades prácticas se realiza generalmente atendiendo a dos criterios. El primero es que los documentos seleccionados tengan un gran potencial de ilustración y clarificación de los aspectos teóricos más relevantes de cada tema estudiado. El segundo criterio es la cercanía a la realidad y a las experiencias de los alumnos. La labor de selección de esos materiales es compleja. Esos criterios son difíciles de cumplir. No es en efecto fácil encontrar materiales en inglés que cumplan a la vez los dos criterios señalados, puesto que la mayoría de los documentos en inglés abordan aspectos de los temas de las asignaturas desde una perspectiva propia a la cultura jurídica de sus autores, que no coincide necesariamente con la española

Finalmente es imprescindible que los profesores mantengan la mayor vigilancia posible respecto de los trabajos de los alumnos. Hemos observado en el marco de la experiencia que ciertos alumnos perezosos y algunos otros que hayan podido verse superados por las exigencias idiomáticas que supone el trabajo de preparación las actividades prácticas, recurren sin escrúpulos al plagio de obras encontradas en Internet. Esa proporción afortunadamente sigue siendo marginal. La experiencia de enseñanza de asignaturas de derecho en inglés ha demostrado que los alumnos que eligen esas asignaturas son general trabajadores y consiguen en general buenas notas en las demás asignaturas; no tienen miedo alguno a cursar una asignatura en inglés sabiendo además que existe la posibilidad de elegir las homologas en castellano. Por otro lado, el perfil de los alumnos que se matriculen en la asignatura es el de unos alumnos motivados, ya que esas asignaturas constituyen para ellos una

primera etapa de un proyecto de estancia Erasmus en el extranjero, en particular en un país donde recibirán las enseñanzas en inglés.

4. Resultados parciales: los estudiantes frente a la enseñanza en una segunda lengua

Los resultados de la experiencia de implantación de las asignaturas en inglés en el currículum de los estudios de grado son de gran interés y a la vez proporcionan una importante enseñanza para la forma en la que han de llevarse a cabo en el futuro. Desde el punto de vista de los estudiantes, los resultados son satisfactorios aunque queda obviamente un importante margen de mejora. Bien es verdad, en efecto, que aparece bien marcada una diferencia entre los resultados conseguidos en el marco de las experiencias en Licenciatura en Derecho y los conseguidos en el marco de los Estudios de Grado. Hay que apuntar, en primer lugar, que en Licenciatura las asignaturas de *European Union Law* y *Public International Law* tenían un carácter anual. Su duración y volumen de créditos daba una clara ocasión de apreciar progresos netos teniendo en cuenta el periodo de tiempo de aprendizaje prolongado. En particular los exámenes orales daban la ocasión a los alumnos de demostrar el incremento de su nivel. Los alumnos abordaban el examen oral en su totalidad en inglés y con una terminología apropiada y con muy interesantes recursos lingüísticos que constituyen unos elementos manifiestos de las transformaciones positivas de sus capacidades. En cambio, respecto de los alumnos de grados que sólo tienen un periodo menor de aprendizaje (las asignaturas son semestrales) no presentan el mismo grado de comodidad con el idioma que los de Licenciatura si bien es verdad que los niveles de partida son generalmente similares en comparación con los alumnos de Licenciatura. Ello no excluye sin embargo los notables progresos que se puede ver en esos alumnos que clase por clases empiezan a implicarse en las actividades haciendo preguntas, contestando a las preguntas, aportando en inglés sus propias observaciones y reflexiones sobre los ítems estudiados. Es importante por tanto diseñar lo más posible actividades que dan ocasión a los alumnos de ejercitar sus capacidades de comunicación oral y escrita con la terminología jurídica apropiada para maximizar el aprendizaje en un periodo de tiempo comparativamente corto.

Las dificultades asociadas a la brevedad del periodo de impartición de las asignaturas semestrales quedan solventadas en el caso de los alumnos que eligen cursar dos o más asignaturas en inglés. Nuestro área de conocimiento ofrece las asignaturas *Public International Law I and II* y *European Union Law*. Muchos alumnos eligen cursar todas las asignaturas en inglés, pero ello no es posible para todos ellos, debido a dificultades de horario.

De la comprensión y manejo de los materiales en inglés, ha de decirse que el trabajo en grupo se revelado como un importante instrumento de facilitación de la comprensión y de la asimilación de los mismos por las razones que hemos mencionado antes.

Generalmente, puesto que se trata de número de grupos reducidos de alumnos, las condiciones se dan para que pueda haber una atención personalizada al alumnado, esto es siguiendo sus progresos individuales. Ello ayuda al profesor a enfocar mejor los objetivos y adaptar su material en función de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

A la hora de redacción de este texto no se disponía todavía de las encuestas de satisfacción de los alumnos, pero todo apunta a una satisfacción en general de lo alumnos respecto de las clases en inglés. Ello se ha reflejado en el marco de las experiencias en Licenciatura donde las encuestas sucesivas de cada uno de los cursos académicos desde el inicio de la experiencia han dado resultados muy positivos. Ello ha determinado además su continuación. Por otro lado la comunicación fluida establecida entre los docentes y los alumnos facilita saber su percepción de la asignatura y las opiniones que de ella tienen.

Adicionalmente, tenemos que remarcar algunas ventajas adicionales de la experiencia de enseñanza de las asignaturas en inglés, que afectan tanto a la formación académica como al desarrollo personal de los estudiantes. Una ventaja que no puede ser pasada por alto es que el hecho de que el plan de estudios oferte asignaturas en inglés permite una mayor apertura a los Erasmus, y a los alumnos visitantes de fuera de la Unión Europea. En la práctica, ello ha hecho posible que algunos alumnos extranjeros se matriculasen en los grupos en inglés, lo que ha dado lugar a una considerable diversidad en el cuerpo estudiantil, contando con múltiples alumnos de diversas nacionalidades. Ello ha creado un ambiente internacional en el que los estudiantes han experimentado por primera vez la posibilidad de trabajar en grupo e interactuar intelectualmente con otras culturas jurídicas y con otras visiones de la sociedad internacional.

En conclusión, consideramos que la experiencia en el diseño y realización de las prácticas en una segunda lengua está siendo una muy enriquecedora a pesar de las dificultades y de los considerables esfuerzos de coordinación, cooperación y colaboración de todo el equipo docente del Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, que incluye los profesores de las asignaturas homónimas en castellano. A ello hay que sumar también el apoyo institucional de la Universidad y de la Facultad, que han permitido que se esté llevando a cabo una experiencia de esa particular importancia, y que además está teniendo unos resultados satisfactorios tanto para los estudiantes como para los propios profesores.

EDUARDO CORRAL GARCÍA, Secretario Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz,

C E R T I F I C O:

Que **Dña. Sara Iglesias Sánchez**, Profesora de Derecho Internacional Público, ha participado como docente en el *I Curso de Inglés Jurídico* denominado **LEGAL ENGLISH AND TEACHING LAW IN ENGLISH: SOME EXPERIENCES**, organizado por el Decanato de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz y celebrado los días 11, 12 y 13 de junio de 2012, habiendo impartido en dicho curso, con una duración de seis horas lectivas, un total de tres horas.

Y para que así conste, se expide en Jerez a 21 de junio de 2012.



El Secretario

Fdo.: Eduardo Corral García

EDUARDO CORRAL GARCÍA, Secretario Académico de la Facultad de
Derecho de la Universidad de Cádiz,

C E R T I F I C O:

Que D. Michel Remí Njiki, Profesor de Derecho Internacional Público, ha
participado como docente en el *I Curso de Inglés Jurídico* denominado **LEGAL
ENGLISH AND TEACHING LAW IN ENGLISH: SOME EXPERIENCES**,
organizado por el Decanato de la Facultad de Derecho de la Universidad de
Cádiz y celebrado los días 11, 12 y 13 de junio de 2012, habiendo impartido en
dicho curso, con una duración de seis horas lectivas, un total de tres horas.

Y para que así conste, se expide en Jerez a 21 de junio de 2012.

El Secretario



Fdo.: Eduardo Corral García

VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária

Ensino Superior - Inovação e qualidade na docência
Enseñanza Superior - Innovación y calidad en la docencia



CERTIFICADO

Certifica-se que Michel Remi Njiki
apresentou a comunicação La enseñanza bilingüe en el espacio
européo de educación superior: experiencias en la docencia en inglés en el ámbito
interaccional público y de la UBE
no VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior – Inovação e
qualidade na docência, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Portugal, entre os dias 24 e 27 de junho de 2012.

Este congresso foi uma organização conjunta da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), através do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) e da Associação IberoAmericana de Didáctica Universitária (AIDU).

Porto, 27 de junho de 2012

Carlinda Leite
Presidente do VII CIDU

Miguel Zabalza
Co-Presidente do VII CIDU

VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária

Ensino Superior - Inovação e qualidade na docência
Enseñanza Superior - Innovación y calidad en la docencia



CERTIFICADO

Certifica-se que Sara Iglesias
apresentou a comunicação La enseñanza bilingüe en el espacio europeo de educación superior: experiencias en la docencia en inglés en derecho internacional público y de la UE.

no VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, entre os dias 24 e 27 de junho de 2012.

Este congresso foi uma organização conjunta da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), através do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) e da Associação IberoAmericana de Didáctica Universitária (AIDU).

Porto, 27 de junho de 2012

Carlinda Leite
Presidente do VII CIDU

Miguel Zabalza
Co-Presidente do VII CIDU



UCA

Universidad
de Cádiz

Facultad de Derecho
Decanato

Avda. de la Universidad, s/n
11405 Jerez de la Frontera
Tel. 956037050
Fax. 956037073
decanato.derecho@uca.es

I CURSO DE INGLÉS JURÍDICO

Denominación	<i>LEGAL ENGLISH AND TEACHING LAW IN ENGLISH</i>
Formadores	Michel Remí Njiki Sara Iglesias Sánchez
Objetivos	Este curso tiene como objetivo iniciar a los docentes en el vocabulario jurídico en lengua inglesa o mejorar su comprensión para utilizarlo de forma apropiada, pero también dar a conocer los recursos jurídicos en inglés disponibles, así como las técnicas docentes y expositivas que pueden ser utilizadas para la enseñanza del derecho en una segunda lengua.
Sesiones	Primera sesión: Inglés legal. Segunda sesión: Recursos jurídicos en lengua inglesa. Tercera sesión: Técnicas docentes en una segunda lengua.
Destinatarios	Profesores de Derecho de la UCA.
Duración	6 horas
Fechas	11, 12 y 13 de junio, de 11.00 a 13.00 h.
Lugar	Campus de Jerez

Los interesados en asistir al curso deben comunicarlo al siguiente correo electrónico: emilia.giron@uca.es. A efectos organizativos, se ruega comuniquen su asistencia antes del próximo 31 de mayo.

Experiencias en Derecho Internacional Público y Derecho de la Unión Europea en el diseño y la realización de actividades prácticas en inglés.

Sara Iglesias Sánchez y Michel Remi Njiki*

SUMARIO

1. Introducción
2. Cuestiones previas: el nivel idiomático y la selección de materiales
3. Lecturas dirigidas
4. Exposiciones orales
5. Estudio de jurisprudencia
6. Experiencias con e-learning
7. Actividades de contacto con la realidad y la actualidad
8. Actividades de seguimiento
9. Reflexiones finales

Bibliografía

Palabras clave

* Sara Iglesias Sánchez

Profesora Sustituta de Derecho Internacional Público y relaciones Internacionales
Universidad de Cádiz

Michel Remi Njiki

Profesora Sustituta de Derecho Internacional Público y relaciones Internacionales
Universidad de Cádiz

Resumen:

La docencia universitaria en una segunda lengua plantea múltiples dificultades y retos para el profesor a la hora de planear las prácticas, a las que se les dota de un importante peso en los nuevos programas de Grado. El objeto de esta contribución es presentar las experiencias en el diseño y la realización de actividades prácticas en inglés en las asignaturas de Derecho Internacional Público y Derecho de la Unión Europea. Para ello se abordan en primer lugar dos cuestiones previas: la cuestión del nivel idiomático de los alumnos y la selección de los materiales de prácticas. Posteriormente, se describen las distintas actividades realizadas en el marco de los dos cursos mencionados: lecturas dirigidas, presentaciones orales, estudio de jurisprudencia, experiencias de “e-learning”, actividades complementarias y actividades de seguimiento. Finalizamos con unas reflexiones de conjunto sobre nuestra experiencia.

Abstract:

University teaching in a second language poses multiple difficulties and challenges for the lecturer when it comes to designing practical activities, which are very important in new study programs. The objective of this paper is to present the experiences of designing and carrying out practical activities in English, in the subjects of Public International Law and EU law. For this purpose, we will first study two preliminary issues: the issue of the language level of students and the issue of the selection of materials for the practical activities. Subsequently, we will describe the different activities developed in the two subjects above mentioned including assisted readings, class presentations, case-law analysis, e-learning experiences, complementary and monitoring activities. We will finish with some general considerations on our experiences.

1. Introducción¹

Con la introducción de la modificación de los planes de estudios para realizar el ajuste a los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior, muchas Universidades se encuentran también frente al reto de la internacionalización a través –entre otras cosas- del ofrecimiento de enseñanzas en un segundo idioma. El diseño y desarrollo de actividades prácticas supone uno de los elementos centrales del esfuerzo en el perfeccionamiento en metodología docente en este escenario de ajuste y renovación en el que nos hallamos inmersos. La inserción de docencia en una segunda lengua supone en este sentido un nuevo reto que se une a los desafíos que ya plantea una concepción de la docencia en la que el papel pasivo del estudiante

¹ El presente trabajo se encuadra en el marco del Proyecto de Investigación del Vicerrectorado de Docencia y Formación de la Universidad de Cádiz- “Diseño e implementación de la docencia bilingüe en Grado y Licenciatura en Derecho (Derecho Internacional Público / Public International Law y Derecho de la Unión Europea/ European Union Law)” (PI1_12_025) y del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente de la Universidad Complutense de Madrid, “Inteligencia colectiva” desde las redes sociales de la nueva web 3.0 como herramienta docente innovadora en derecho, economía y geopolítica para la implementación del EEES (Proyecto- 299).

es sustituido por su protagonismo en su propio proceso de asimilación y profundización en los conocimientos².

En el ámbito de las ciencias jurídicas este doble reto queda amplificado, además, por el papel central de la precisión y corrección terminológica. Por ello, el hecho de que la disposición de un nivel elevado de conocimiento del idioma no es únicamente necesario, sino que el dominio avanzado de la terminología específica y su correcto empleo en el ámbito oral y escrito constituyan herramientas centrales para el desempeño de cualquier actividad, presentan para el profesor una realidad plagada de dificultades en el diseño de actividades prácticas en lenguas distintas a la lengua materna de los estudiantes.

En este marco, en el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Cádiz vienen desarrollándose durante los dos últimos años académicos experiencias paralelas y coordinadas en la enseñanza en inglés de las asignaturas Derecho Internacional Público y Derecho de la Unión Europea –asignaturas troncales provistas del mismo número de créditos que las asignaturas homónimas en español-. Si bien esta experiencia no ha sido iniciada en el marco del programa de Bolonia, ha servido como una experiencia que es ahora continuada en el marco de los nuevos programas de Grado. Estas materias de contenido internacional son muy adecuadas para este tipo de experiencias, ya que otras materias pueden presentar mayores dificultades, y, por el tipo de contenido o materiales, no sería recomendable impartirlas en un idioma distinto del español. A la propia naturaleza de las materias, se ha unido la voluntad de las propias autoridades académicas para impulsar este proyecto, y las capacidades del propio equipo docente.

El objeto de esta contribución es presentar las experiencias en el diseño y la realización de actividades prácticas en inglés por parte de los profesores encargados de impartir esta docencia. Para ello, tras presentar algunas cuestiones de tipo general, pasaremos revista a los distintos tipos de actividades que han resultado útiles en el diseño de las prácticas basándonos en nuestra experiencia.

2. Cuestiones previas: el nivel idiomático y la selección de los materiales

a) El nivel idiomático

Para la selección de las actividades prácticas que pueden realizarse a lo largo del curso, resulta un requisito indispensable la determinación del nivel de inglés de los estudiantes. Partimos de la base de que el nivel de inglés de los alumnos es muy diferente, pero de que todos tienen la competencia básica mínima para expresar ideas y conceptos a pesar de que ello no sea siempre de forma gramaticalmente correcta. No obstante, es necesario en la primera semana de clase llevar a cabo algún tipo de actividad, que permita al profesor determinar con mayor exactitud el nivel lingüístico de la clase, lo que permitirá ajustar el diseño de las actividades y aprovechar al máximo las potencialidades de los estudiantes. Dicha actividad puede consistir

² Para una perspectiva general véase, GONZÁLEZ SOTO, A. P., SÁNCHEZ DELGADO, P., “¿Qué sabemos de cómo aprenden nuestros alumnos en la Universidad” en CHAMORRO PLAZA, M. C., SÁNCHEZ DELGADO, P., (Coord.), *Iniciación a la Docencia Universitaria*, UCM, Madrid, 2005, pp. 11-44.

en un test terminológico o un ejercicio de redacción. En nuestra experiencia, es recomendable completar dicha actividad con unos minutos de conversación informal con los estudiantes, en los que se les invite no sólo a presentarse, sino a exponer de forma más elaborada alguna cuestión tal como su idea preconcebida de la asignatura, o sus planes profesionales. Ello cumple también una función importante de socialización del alumnado, ya que muchos integrantes de la clase se verán inseguros durante los primeros momentos del curso: iniciar la interacción verbal con el profesor y compañeros desde el primer momento es imprescindible para evitar que haya alumnos que se aislen de la clase y rehúsen la participación por inseguridad o vergüenza.

Una vez determinado el nivel de esta forma, el diseño de las actividades prácticas iniciales ha de ajustarse al mismo. Por la complejidad terminológica propia de las disciplinas jurídicas, este ajuste no es del todo posible, y es necesario concienciar al alumnado desde el principio de que es necesario un esfuerzo adicional en su preparación para la participación en actividades. La negociación del esfuerzo constituye un punto fundamental, ya que la dificultad adicional que supone el idioma deberá verse compensada a través de una selección de textos y materiales cuya extensión y complejidad no sean desproporcionados³.

b) Los materiales de trabajo de los alumnos

La selección de los materiales didácticos para los alumnos constituye uno de los elementos más problemáticos de la experiencia. En lo que se refiere a los documentos doctrinales – artículos, libros– se ha observado una cierta dificultad en conseguir materiales en inglés que integran en sus planteamientos las perspectivas españolas. Ello se justifica en gran parte porque la doctrina española en general se expresa en castellano. La mayoría de los autores importantes de esas disciplinas de Derecho Internacional Público y de Derecho de la Unión Europea que escriben en inglés utilizan planteamientos propios de su propia cultura jurídica que no necesariamente coinciden con los de la doctrina española. Tampoco tienen en cuenta las circunstancias propias de España que nuestros alumnos han de conocer. Por ello, muchas veces la tarea de búsqueda de material por parte del profesor requiere una enorme inversión de tiempo que no resulta siempre fructífera. De ahí también otro importante esfuerzo de adaptación de los materiales.

En cambio los demás recursos en inglés como los textos jurídicos, las sentencias, son fáciles de acceso, pero requieren un gran esfuerzo de selección y de dosificación de lo que se pone a disposición de los estudiantes, pensando en que estos no han de ser abrumados, dado que su mera lectura y entendimiento requiere un esfuerzo adicional para los alumnos que preparan sus tareas

³ Sobre la importancia de la negociación del esfuerzo, PRIETO LACACI, N., “La socialización en el aula universitaria” en CHAMORRO PLAZA, M. C., SÁNCHEZ DELGADO, P., (Coord.), Op. Cit., pp. 259-280.

3. Lecturas dirigidas

Una de las actividades prácticas que resulta más fructífera en los momentos iniciales de desarrollo del curso es la de las lecturas dirigidas. A través de esta actividad, se proporciona a los alumnos una lectura ya sea del manual recomendado para la asignatura o de algún texto seleccionado o artículo doctrinal del cual se hayan seleccionado previamente los fragmentos relevantes. Las lecturas pueden ser de material para el examen, o de materiales sobre temáticas conexas relacionadas con el tema que el profesor está explicando en clase – materiales prácticos, sentencias, artículos de doctrina-. Como método de control y eventualmente, de evaluación, puede pedirse un pequeño comentario o resumen escrito, o bien se pide que se comente en clase a determinados alumnos. Puede utilizarse esta actividad de forma complementaria, pero también sustitutiva de la explicación por parte del profesor, ya que pueden explicarse algunos temas al hilo de las preguntas que surjan, o al hilo de las intervenciones de los distintos estudiantes, a los que se pide sobre la marcha que expliquen brevemente alguno de los puntos.

Si bien una de las ventajas fundamentales de las lecturas dirigidas es la de conseguir una mejora en las capacidades de análisis y síntesis⁴, en el marco de las enseñanzas en una segunda lengua, esta actividad puede tener beneficios adicionales. En efecto, esta actividad permite controlar el proceso de aprendizaje en las semanas iniciales, y asegurar de que los estudiantes están teniendo una comprensión adecuada de los textos básicos, ya que a pesar de que los estudiantes pueden tener un buen nivel de inglés, ello no asegura que tengan un correcto entendimiento de los textos jurídicos y manuales especializados. Así, se puede comprobar el nivel de seguimiento que los alumnos están teniendo de la asignatura. También puede utilizarse este mecanismo para aquellos temas que no plantean grandes dificultades técnicas para el entendimiento del estudiante, de forma que la lectura y comprensión de los materiales puede realizarse de forma satisfactoria incluso antes de la explicación teórica del profesor.

Por otra parte, la utilización de esta actividad durante las primeras semanas de clase permite a los estudiantes entrar en contacto con materiales jurídicos en inglés de una forma más gradual. Más adelante, los materiales que se distribuyen pueden emplearse no únicamente como lecturas dirigidas para comentar conjuntamente en clase sin haber sido previamente asignadas a un estudiante o grupo de estudiantes en particular, sino también para ser objeto de exposiciones orales.

4. Exposiciones orales

Las exposiciones de los estudiantes han sido sin lugar a dudas una importante ocasión para que los alumnos puedan ejercitarse en el manejo de conceptos y palabras específicas de la materia a través del discurso oral y para adquirir el hábito muy ventajoso de expresión en lengua inglesa sobre temas de gran carácter técnico como son los relativos al Derecho

⁴ CERVILLA GARZÓN, M^a DOLORES, "Lectura comprensiva y síntesis de artículo doctrinal" en SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a P. (Coord.) *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2010, pp. 61-64.

Internacional y al Derecho de la Unión Europea. Las exposiciones orales se suelen organizar según unos requisitos establecidos previamente por el profesor: versan sobre actividades programadas de antemano y sobre aspectos de interés cuya tratamiento se ve dictado por la actualidad. Con antelación se pide a los estudiantes que entregan antes de la exposición el texto preparado que ha de cumplir con ciertas normas sobre la extensión, el tamaño de la letras y el espacio – interlineado, y para asegurar que el trabajo este preparado. Con ello se pretende que a la vez los alumnos adquieran la costumbre de respetar ciertas normas de redacción académica.

Las exposiciones no exceden de los 15 minutos en general, para que los estudiantes desarrollen la capacidad de síntesis en la exposición de trabajos. A la vez, es el ejercicio más temido ya que los alumnos ven en ello una posible ocasión para mostrar su propia falta de confianza con el idioma, puesto que además se trata de un ejercicio que se realiza frente a los compañeros de clase, lo cual es un elemento adicional de intimidación. Es cierto que este ejercicio desvela algunas dificultades vinculadas con el hecho de que aunque los alumnos tengan un nivel elevado en inglés, muchas veces “la castellanización” de algunas palabras dificulta la comprensión de la totalidad del contenido de la exposición por los demás alumnos. También para la expresión de sus ideas algunos alumnos seleccionan un vocabulario que puede llevar a confusión. En este contexto las interrupciones del profesor pidiendo aclaraciones adicionales para el fácil entendimiento por todos de lo expuesto se hacen necesarias. Desgraciadamente esas interrupciones no ayudan a mantener la fluidez del discurso y resulta difícil cautivar la atención de los compañeros que pueden perder la concentración.

Como resultado de la experiencia, se ha demostrado en esa actividad un importante esfuerzo por parte de los alumnos de mantener un nivel de inglés formal, propio del ámbito académico y el uso en la mayoría de los casos de la terminología jurídica apropiada en inglés. Si bien el uso de los dispositivos de videoproyección no es obligatorio, la casi totalidad de los alumnos hacen uso de esa herramienta para su exposiciones.

Teóricamente, esas sesiones de exposición son una ocasiones para iniciar en inglés un dialogo, debate con los alumnos que exponen, haciendo preguntas, pidiendo aclaración sobre punto específicos de la exposición. En general se ha notado una tímida implicación de los alumnos que se quedan satisfechos con la preguntas del docente que van dirigidas en general a pedir más precisión y desarrollo sobre lo expuesto para estimular la participación.

Tenemos que poner en relación el valor de las exposiciones orales con el hecho de que los exámenes de las asignaturas impartidas son también de carácter oral (tanto para los grupos en inglés como para los grupos en castellano)⁵. Dichos exámenes orales, si bien tienen un alto valor formativo, constituyen sin duda un importante desafío para todos los estudiantes, incluso en su propia lengua materna. Por ello, suponen una experiencia indispensable para los estudiantes que van a examinarse en inglés, ya que difícilmente superarán el examen si no se

⁵ Al respecto, GONZÁLEZ GARCÍA, I., “Los exámenes orales” en SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a P. (Coord.), Op. Cit. pp. 83-86.

han enfrentado previamente a la experiencia de exponer en público en una lengua en la que no necesariamente se manejan con absoluta fluidez.

5. Estudio de jurisprudencia

Los estudios de casos en especial en sistema de licenciatura daban una especial preferencia a las llamadas “sentencias clásicas” o de mayor relevancia para la comprensión de la disciplina. Inscribiéndose en esa tradición mayoritaria en la enseñanza de prácticas en derecho en España en grupos. Ya sabemos que esa tradición parte del convencimiento de que no hay forma mejor indicada que iniciar a los alumnos al conocimiento del derecho a través del conocimiento de los entresijos del razonamiento de aquellos que han de aplicarlo en la práctica. Más fundamentalmente se trataba de adquirir buenas habilidades en el razonamiento jurídico. Ahora la adaptación al sistema de Bolonia sugiere una diversificación de fuentes de aprendizaje para enriquecer el “saber” y “el saber hacer” de los alumnos.

Aprovechando esa tradición en vía de desaparición el enfoque elegido fue el de encauzar o centrar la reflexión de los alumnos sobre los aspectos más trascendente de las sentencias propuestas para un aprovechamiento óptimos de sus recursos intelectuales, a través de unas preguntas que sirviesen de estímulo para la reflexión. (Ej.: sobre la pertinencia de un argumento desarrollado por el tribunal).

Estos ejercicios dieron la ocasión de comprobar el gran interés y curiosidad de los alumnos en el descubrimiento de los mecanismos de la aplicación judicial del Derecho Internacional y del Derecho de la Unión respectivamente por la Corte Internacional de Justicia y el Tribunal de Justicia de la Unión Europea.

La preparación de los casos se realiza en grupos previamente formados por los docentes – para evitar que se conglomeren sólo los amigos–⁶. Estos grupos compuestos por un mínimo de 3 y un máximo de 6 estudiantes tienen una vital importancia en nuestra experiencia y en la enseñanza de las asignaturas en inglés en general, ya que permiten a los alumnos complementarse y superar con las ayudas de los demás miembros las dificultades que pueden surgir por el hecho de desenvolverse en un idioma que no es el materno. A la vez se intenta trabajar a través de los grupos un elemento importante introducido por el EEES que es “el saber estar”, que consiste en desarrollar las habilidades sociales o el aprender a trabajar en grupo. El docente se asegura de la participación en el esfuerzo colectivo haciendo preguntas individuales a los miembros del grupo, lo cual incita a que todos los miembros se impliquen y así diferenciarles en la calificación. Se evita además que se aprovechen injustamente los alumnos perezosos de una eventual nota colectiva que no hubiese reflejado el trabajo de cada uno.

Adicionalmente estos casos prácticos ayudan a completar el bagaje terminológico de los estudiantes en la disciplina.

⁶ Sobre las ventajas y desventajas de la formación de grupos por el profesor, véase: SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a P., “Trabajos en grupo: el compromiso contractual” en SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a P. (Coord.), Op. Cit, pp. 23-30.

La presentación del resultado del trabajo de los alumnos se realiza mediante exposición oral con posibilidad abierta de hacer preguntas a los alumnos que la realizan.

6. Experiencias con e-learning

a) Sesiones de debate virtual

Se ha combinado en algunas ocasiones ejercicios de resolución de problemas con el uso de la herramienta informática del campus virtual. En efecto los alumnos tenían que resolver un problema jurídico real objeto de debate en el marco de las instituciones europeas dando una solución que se apoyase en reflexiones y argumentos jurídicos para justificarla. Los alumnos tenían una semana para reflexionar sobre la posible solución al problema. Y el profesor fijaba una hora de las dedicadas a las actividades no teóricas para la realización de la sesión de discusión de los resultados conseguidos. Los alumnos habían de participar a esa actividad obligatoria independientemente de su ubicación física ya que era una hora normal de clase. La sesión de discusión de los resultados se desarrolló en la herramienta de *Chat* del campus virtual. Los objetivos eran varios. Se trataba de facilitar el aprendizaje a través de un marco semi-informal basado en el *Chat* que constituye uno de los medios de comunicación habitual de la mayoría de los estudiantes universitarios, acercando el conocimiento por tanto a su entorno habitual, y permitir una expresión espontánea, por escrito, en inglés, usando el lenguaje jurídico apropiado. Pero también se trataba de poner a prueba y desarrollar las capacidades de razonamiento jurídico y de aprovechar las muy variadas herramientas de aprendizaje ofrecidas por el Campus virtual. Los alumnos no iniciados a esa herramienta fueron animados a formarse también al uso de esa herramienta durante la semana de reflexión sobre el problema. La experiencia dio lugar a observaciones sorprendentes ya que los alumnos menos participativos en clase pudieron expresar de forma instantánea –más allá de la preparación previa– sus puntos de vista en un inglés de muy buen nivel y con argumentos jurídicos muy bien elaborados. Aún más interesante fue la buena capacidad crítica general observada a través de replicas y observaciones a los argumentos de los compañeros y las muy interesantes respuestas dadas a las preguntas de facilitación del profesor.

Los inconvenientes que se han podido observar fueron el carácter insuficiente del tiempo de una hora asignado a la actividad que obligaba a cerrar precipitadamente algunos capítulos de reflexión o de discusión. Pero al mismo tiempo se detectaron desfase o lentitud entre el tiempo de envío de los mensajes y su aparición en el espacio común del *Chat*

b) Foro de debate virtual

Los estudiantes tienen habilitado en el campus virtual un foro de debate que les permite intercambiar conocimientos entre ellos o plantear directamente preguntas al profesor

respecto de los temas del programa⁷. La intervención en el foro de debate se realiza igualmente en inglés. Se comprobado la poca participación de los alumnos si no hay un estímulo previo del docente.

c) GNOSS: redes sociales como instrumento para actividades prácticas

En el marco de una experiencia conjunta con la Universidad Complutense de Madrid, se han puesto en marcha también actividades prácticas tomando como base la plataforma GNOSS⁸. Dicha plataforma constituye una red social a través de la cual los distintos grupos crean -bajo la supervisión de su profesor- auténticas comunidades de conocimiento. Las actividades que posibilita esta plataforma virtual pueden ser sobre todo encaminadas a orientar a los estudiantes en el manejo y selección de información fiable y contrastada en la red. Para ello, algunos epígrafes de temas seleccionados se han completado a través de actividades en esta plataforma, de manera que se animaba a que cada estudiante seleccionase un recurso de interés y que lo subiese a la plataforma. El profesor “certificará” entonces la calidad del recurso, y el resto de los compañeros valorarán el interés del mismo. Este tipo de herramientas favorecen la interacción y un cierto espíritu positivo de competitividad, y –al mismo tiempo- favorecen la cooperación entre el grupo, al pertenecer a una misma red social que se estructura como comunidad de conocimiento.

La experiencia realizada hasta ahora ha sido ciertamente limitada, pero junto a las potencialidades se pueden ya discernir algunas desventajas. Es necesario evitar la duplicidad con el campus virtual –del cual está claramente diferenciado- por lo que es necesario evitar que se realicen al mismo tiempo actividades de tipos semejantes en plataformas paralelas. Por otra parte, la herramienta conlleva un cierto nivel de complejidad técnica, por lo que se necesita una lección introductoria a los alumnos para explicar su funcionamiento.

7. Actividades de contacto con la realidad y la actualidad

a) Comentario de noticias

Para la estimulación de la participación, del uso del idioma y del acercamiento a nuestros ámbitos de estudios mediante información actualizada, se ha preparado una actividad de una duración de 2-3 minutos al principio de cada clase sobre comentario de noticias de actualidad. Se trata de una actividad que todos los alumnos han de realizar de forma rotatoria. Una vez presentada la noticia, existe la posibilidad de realizar preguntas a quienes expongan. La elección de la noticia depende del alumno. Los únicos requisitos a respetar son que la noticia sea actual y tenga relación con las materias de la clase. También se pide los estudiantes que se

⁷ Sobre esta actividad, puede consultarse CEPILLO GALVÍN, M. A., “Los foros de debate virtuales”, en SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a P. (Coord.) Op. Cit. pp. 49-52

⁸ <http://gnoss.com/universidad20>.

atengan al tiempo asignado para la actividad para no quitar demasiado tiempo en relación con las demás actividades programadas.

b) Actividades de debate sobre videos o temas de actualidad

Con carácter puntual se han llevado también a cabo el visionado de videos sobre temas de actualidad o sobre cuestiones históricas ilustrativas de las problemáticas jurídicas contenidas en el programa de estudio. Se anima a los estudiantes a vincular lo que se está tratando en clase con cuestiones de actualidad, y con debates de tipo social y político. De nuevo, el contenido propio de las asignaturas de Derecho de la UE y Derecho Internacional facilita que estén disponibles materiales audiovisuales en inglés de gran actualidad y calidad.

En la organización de los debates breves, normalmente es de utilidad dividir a la clase en dos grupos, y asignar a cada uno de ellos el papel de defender tesis u opiniones encontradas. Siempre, claro está, intentando desligar la problemática ideológica y política, o cuanto menos, intentar argumentar las posiciones con argumentos puramente jurídicos. La asignación de posiciones fijas contribuye a articular el debate y a evitar la dispersión. Asimismo, los grupos se cohesionan y el debate se aviva con el sentimiento de solidaridad colectiva y competitividad hacia el otro grupo. Como resultado de nuestra experiencia, a pesar de que ello no supone un resultado absolutamente generalizable, se ha observado que, paradójicamente, los grupos a los que se asignan posiciones más difíciles de defender, (o posiciones contrarias a las que los estudiantes estarían inclinados a defender) suelen ser más exitosos en la defensa y articulación de sus argumentos jurídicos.

Adicionalmente a las ventajas intrínsecas de las actividades de debate en disciplinas jurídicas, estas actividades tienen un valor añadido para la docencia en una segunda lengua. En primer lugar, se expone a los estudiantes a un contenido audiovisual real, mediante el cual se ponen en contacto con el idioma en su estado puro, sin la intermediación del profesor. Por otra parte, la inmediatez del debate unida al habitual acaloramiento en la defensa de posiciones, sitúa a los estudiantes en una posición cercana a situaciones reales en las cuales no únicamente el dominio del idioma y la posesión de conocimientos es lo determinante, sino también competencias como la capacidad de síntesis, la eficiencia comunicativa o la habilidad de persuasión.

c) Participación en seminarios y conferencias

Por otra parte, se considera un gran valor añadido la posibilidad de que los estudiantes de las asignaturas del Área de conocimiento se vinculen activamente a todas las actividades que se organizan en el marco del Derecho Internacional y del Derecho de la Unión Europea. Son frecuentes los profesores invitados, tanto españoles como extranjeros, que asisten asiduamente a la Facultad de Derecho para impartir seminarios de postgrado y conferencias, muchas de ellas en inglés. La apertura a los estudiantes de grado de este tipo de actividades es particularmente beneficiosa, ya que les permite entrar en contacto con profesores y

estudiantes extranjeros, suponiendo un elemento adicional de motivación al demostrar que el conocimiento del idioma tiene ventajas inmediatas en el terreno comunicativo y práctico⁹.

8. Actividades de seguimiento

a) Sesiones de tutorías colectivas

Se ha hecho también uso de las sesiones de tutoría colectivas, previendo unas horas para repasos de temas ya estudiados, permitiendo así a los alumnos plantar dudas y preguntas adicionales respecto de los temas ya estudiados. Esas sesiones de tutorías colectivas son de muy gran interés en unas asignaturas donde el manejo de un idioma extranjero puede ser un impedimento para una comprensión eficiente de los contenidos del curso. Durante esas sesiones se han ido planteando a los alumnos preguntas adicionales de comprensión, casos concretos que les permitiera mostrar su conocimiento de la materia y que daba lugar a discusión de las respuestas.

b) One minute paper

La técnica del “one minute paper” consiste en solicitar a los estudiantes que sinteticen por escrito y en un breve lapso temporal (alrededor de 5 minutos) una idea o concepto que se ha explicado en clase con anterioridad, señalando lo más importante, y lo más confuso¹⁰. En la experiencia de las clases en inglés, esta técnica tiene grandes ventajas, ya que permite al profesor realizar un seguimiento del nivel de entendimiento y comprensión que están teniendo las clases.

9. Reflexiones finales

Sin lugar a dudas, la experiencia conjunta de los profesores encargados de impartir la docencia en una segunda lengua en el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Cádiz ha tenido resultados muy positivos. Los resultados se plasman en primer lugar en los exámenes orales, ya al final del curso los estudiantes se desenvuelven no sólo mostrando un buen conocimiento de las materias sino que también son capaces de utilizar satisfactoriamente sus recursos lingüísticos en inglés y la terminología jurídica adecuada de la disciplina. Los resultados han sido más sorprendentes en el caso de alumnos que han tenido la oportunidad de realizar las dos asignaturas en inglés, ya que en su segundo año su capacidad de expresión y conocimiento idiomático son considerablemente buenos, incluso en alumnos que no partieron con una base de inglés elevada.

⁹ Sobre estrategias de motivación véase, SÁNCHEZ DELGADO, P., “Las estrategias de motivación del alumnado en la Universidad” en CHAMORRO PLAZA, M. C., SÁNCHEZ DELGADO, P., (Coord.), pp. 105-134.

¹⁰ GONZÁLEZ GARCÍA, I., “One-minute paper” en SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a P. Op. Cit. Pp. 65-70.

No obstante, la experiencia exitosa de estos años ha requerido también una dedicación constante de los profesores, y que estos utilizaran todos los medios incentivadores a su alcance para asegurar la participación de todos los alumnos ya que ésta no es automática por razones de timidez, inseguridad, y tradicional falta de motivación. Por otra parte, también tiene vital importancia para que la experiencia sea exitosa el número de alumnos, ya que la necesidad constante de seguimiento del profesor, y la conveniencia de la participación e interacción en clase no serían posibles en grupos con un gran número de alumnos. La experiencia tiene sentido con un grupo reducido de alumnos ya que permite una supervisión mucho más importante o mucha más cercana de los procesos de aprendizaje.

Consideramos que la experiencia en el diseño y realización de las prácticas en una segunda lengua, a pesar de las dificultades y de los considerables esfuerzos de cooperación que han requerido también de los profesores del Área que impartían las asignaturas paralelas en castellano, ha sido muy valiosa. Ello ha sido así también gracias al apoyo institucional de la Universidad y de la Facultad, que han permitido que se esté llevando a cabo una experiencia singular, que está teniendo unos resultados muy satisfactorios tanto como para los estudiantes –que se benefician de una preparación competitiva particularmente en cuestiones internacionales-, como para los propios profesores.

BIBLOGRAFÍA

CHAMORRO PLAZA, M. C., SÁNCHEZ DELGADO, P., (Coord.), *Iniciación a la Docencia Universitaria*, UCM, Madrid, 2005

GARCÍA SAN JOSE. D., “La Enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional Público en el Espacio de Educación Superior.

MARTÍNEZ A., “Enseñanza de materias jurídicas en inglés siguiendo el método del caso: una experiencia. IN. Revista Electrónica d’Investigació o Innovació Educativa i Socioeducativa, V. 1, n. 1, 2009, p. 27-36. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/a-martinez/index.html en (2011)”.

REMI, M., “La enseñanza del Derecho Internacional Público mediante peer learning y uso del blog: consultoría virtual”. En actas de las Primeras Jornadas Andaluzas de Innovación Docente Universitaria”, celebradas los días 2 y 3 de diciembre de 2009 en Córdoba y organizadas por la Agencia Andaluza de Evaluación, Consejería de Innovación, Ciencia y Tecnología, Junta de Andalucía, publicadas en un CD-ROM con ISBN-978-84-692-7263-3.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a P. (Coord.) *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*, Narcea, Madrid, 2010, pp. 61-64.

Palabras clave: Docencia en una segunda lengua - Docencia en Inglés – Bilingüismo - Actividades prácticas - exposiciones orales - e-learning – GNOSS - campus virtual - casos prácticos - comentario de jurisprudencia - one-minute paper.



Elena Conde Pérez, Profesora Titular de Derecho Internacional Público de la Universidad Complutense de Madrid,

CERTIFICO

Que la Sra. Sara IGLESIAS SÁNCHEZ SARA ha asistido al Encuentro final de participantes para la presentación de resultados del proyecto de innovación docente nº 299 **“Inteligencia Colectiva” Desde las redes sociales de la nueva web 3.0 como herramienta docente innovadora en Derecho, Economía y Geopolítica para la implementación del EEES**, que tuvo lugar el día 7 de Junio de 2012 en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Elena Conde Pérez', written over a vertical line.

Fdo. Elena Conde Pérez