

MANTENER LA ATENCIÓN EN LA DOCENCIA ONLINE: APLICACIÓN DEL CICLO DEL APRENDIZAJE ACELERADO AL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

HOW TO KEEP ATTENTION IN ONLINE TEACHING: APPLYING THE CYCLE OF ACCELERATED LEARNING TO PRIVATE INTERNATIONAL LAW

MARÍA ASUNCIÓN CEBRIÁN SALVAT*

*Profesora de Derecho internacional privado
Universidad de Murcia*

ORCID ID: 0000-0003-2374-4267

Recibido:18.01.2022 / Aceptado:25.01.2022

DOI: <https://doi.org/10.20318/cdt.2022.6708>

Resumen: El presente artículo propone una estrategia instruccional para la enseñanza del Derecho internacional privado a través de clases por videoconferencia. El trabajo parte de la premisa siguiente: para conseguir una atención continuada de los alumnos y un aprendizaje eficaz se ha de adaptar la estrategia de la clase presencial al escenario virtual. Para conseguirlo, la Pedagogía ha propuesto varios modelos de lo que se conoce como “diseño instruccional”, esto es, modelos que sirven al profesor para diseñar la enseñanza que quiere impartir. El modelo que más se adapta a la docencia online mediante una herramienta de videoconferencia es el “ciclo acelerado del aprendizaje en el aula”.

Palabras clave: diseño instruccional, estrategia instruccional, Derecho internacional privado, docencia online, videoconferencia, atención continuada.

Abstract: This paper proposes an instructional strategy for teaching private international law through videoconference classes. The paper starts from the following premise: in order to achieve continuous student attention and effective learning, the face-to-face classroom strategy must be adapted to the virtual scenario. To achieve this, pedagogy has proposed several models of what is known as “instructional design”, i.e., models that help teachers to design the online lessons they want to teach. The model best suited for teaching via videoconference is the “accelerated classroom learning cycle”.

Keywords: instructional design, instructional strategy, private international law, e-learning, lessons via videoconference, sustained attention.

Sumario: I. La distracción de los estudiantes: la gran amenaza de las clases virtuales. II. La solución: diseñar una buena estrategia instruccional para la docencia online. III. La materia respecto

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del del Grupo de Innovación Docente GID 22 “Ciencia jurídica aplicada y docencia creativa” de la Universidad de Murcia (coordinador: Javier Carrascosa), del Proyecto de investigación LOGOS (Fundación BBVA) “Los principios del Derecho romano en el Derecho europeo del siglo XXI” (Proyecto Roma-Europa: IP Javier Carrascosa, página web: <https://proyectoromaeuropa.com>), del Grupo de investigación de la Universidad de Murcia E070-05 “Derecho internacional privado europeo” (IP Javier Carrascosa), de la “Red Europa-España de Derecho internacional privado”, (coordinador: Javier Carrascosa). <http://www.redespañaeuropa.es/>), así como del Grupo Accursio: investigación, docencia y práctica del Derecho internacional privado (www.accursio.com), dirigido por Javier Carrascosa.

a la que se va a diseñar la estrategia instruccional virtual: el Derecho internacional privado. 1. El Derecho internacional privado como disciplina jurídica. 2. El Derecho internacional privado en el currículum del grado en Derecho de la Universidad de Murcia. 3. Condicionantes de la estrategia instruccional de la asignatura en la Universidad de Murcia. IV. El modelo de ID escogido: el ciclo del aprendizaje acelerado. V. Aplicación del ciclo del aprendizaje acelerado a la docencia online del Derecho internacional privado. 1. Preparación. 2. Conexión. 3. Presentación creativa. 4. Activación. 5. Integración. VI. Consideraciones finales.

I. La distracción de los estudiantes: la gran amenaza de las clases virtuales

1. En los años 80 se descubrió que los estudiantes obtenían beneficios significativos en el aprendizaje al introducirse medios audiovisuales en las clases¹. Estos beneficios se dieron por supuestos al introducirse la docencia completamente online y junto a ellos se listaron otros como la concentración de estudiantes en tiempo y lugar y flexibilidad de acceso a los recursos educativos².

2. En los últimos tiempos, la misma doctrina que defendía la docencia virtual ha subrayado que ésta favorece uno de los mayores peligros para un aprendizaje efectivo: la falta de atención continua³. Tanto es así que son muchas las voces que recomiendan volver a la educación tradicional en la que se ha llamado la “Era de la interrupción”⁴. Este término hace referencia a las continuas distracciones que sufre un alumno cuando trata de aprender en un ordenador continuamente conectado a internet y por lo tanto abierto a toda la información e interacción social que éste ofrece. De hecho, en Estados Unidos proliferan las escuelas “libres de tecnología” que apuestan por una educación enteramente analógica⁵.

II. La solución: diseñar una buena estrategia instruccional para la docencia online

3. Durante la crisis sanitaria vivida desde 2020, la docencia digital no ha sido una opción sino una imposición. En este contexto se ha de tratar de obtener el mayor grado de aprendizaje posible de los alumnos, independientemente de las evidencias doctrinales o preferencias personales a favor de la enseñanza presencial. Para ello, el gran reto de los docentes es precisamente conseguir que los alumnos mantengan una atención continua durante las clases virtuales.

4. Como bien habrán comprobado todos los docentes que se encuentren ante estas páginas, para ello no es suficiente con “trasplantar” el formato de las clases presenciales al ámbito virtual. El éxito reside en modificar la dinámica de la clase o estrategia instruccional (“*instructional strategy*” o “IS”), de forma que permita una atención continuada y un aprendizaje eficaz en un escenario de “*e-learning*”⁶.

¹ E. CLARK, “Reconsidering research on learning from media”, *Review of educational research*, vol. 53, vol. IV, 1983, pp. 445-459;

² M. ALLY, “Foundations of educational theory for online learning”, *Theory and practice of online learning*, n. 2, 2004, pp. 15-44.

³ Como señala E. ROSE, “Continuous partial attention: Reconsidering the role of online learning in the age of interruption”, *Educational Technology*, 2010, vol. 50, no 4, p. 41-46, el término “*continuous partial attention*” se acuñó en los años 90 para describir la naturaleza dispersa de la atención en un entorno online.

⁴ T. FRIEDMAN, “The age of interruption”, *The New York Times*, 5 July 2006, available at <https://www.nytimes.com/2006/07/05/opinion/05friedman.html?scp=1&sq=Friedman&st=n2006> (fecha de última consulta: 17/01/2022); E. ROSE, “Continuous partial attention: Reconsidering the role of online learning in the age of interruption”, *Educational Technology*, 2010, vol. 50, no 4, p. 41-46.

⁵ “Los gurús de las nuevas tecnologías crían a sus hijos sin pantallas”, *Diario El País*, Especial “Crecer conectados”, 24 de marzo de 2019, disponible en: <https://elpais.com/especiales/2019/crecer-conectados/gurus-digitales/> (fecha de última consulta: 17/01/2022).

⁶ M. D. MERRILL, “A Task-Centered Instructional Strategy”, *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 40, n. 1, pp. 5-22.

5. La pedagogía ha ofrecido hasta el momento numerosos modelos de “diseño instruccional” (“*instructional design*” o “ID”) que permiten a los docentes planificar una IS adecuada. El ID se puede definir como un conjunto de procedimientos para planificar una enseñanza que permitan un aprendizaje efectivo⁷. Los primeros modelos de ID que existieron se pensaron para la docencia tradicional, pero muchos han defendido su aplicabilidad a la docencia virtual⁸. Otra parte de la doctrina científica ha detectado la necesidad de proporcionar nuevos modelos especialmente diseñados para la enseñanza virtual, que sean más flexibles y menos lineales⁹.

6. Tanto los modelos tradicionales como los específicamente creados para el entorno digital han sido testeados y aplicados para crear la estrategia instruccional online de muchas ramas del conocimiento, sobre todo en el campo de los cursos de negocios, con incontestado éxito¹⁰. No obstante, estos modelos se han usado muy poco en el campo de las ciencias jurídicas¹¹. Los resultados sobre su aplicación a la enseñanza online del Derecho internacional privado son simplemente inexistentes¹².

⁷ M.D. ROYBYER, *Introduction to systematic instructional design for traditional, online and blended environments*, Pearson Education Inc., New Jersey, 2015, pp. 3-4.

⁸ Los dos modelos más tradicionales son dos. El primero, es el tradicional modelo “ADDIE”, cuyo nombre responde a las siglas de Análisis (“*Analysis*”), Diseño (“*Design*”), Desarrollo (“*Development*”), Implementación (“*Implementation*”) y Evaluación (“*Evaluation*”). En cuanto a su origen y contenido, señala M. MOLEND, “In search of the elusive ADDIE model”, *Performance Improvement*, vol. 42, n. 5, 2003, pp. 34-37, p. 34: “*La etiqueta no parece tener un único autor; sino que ha evolucionado de manera informal a través de la tradición oral. No existe un modelo original totalmente elaborado, sino un término general que se refiere a una familia de modelos que comparten una estructura subyacente común*” (“*The label seems not to have a single author; but rather to have evolved informally through oral tradition. There is no original, fully elaborated model, just an umbrella term that refers to a family of models that share a common underlying structure*”). El segundo es el modelo de Dick, Carey y Carey, que data de 1978. Su versión actualizada puede encontrarse en W. DICK / L. CAREY / J.O. CAREY, *The systematic design of instruction*, Pearson Education, New Jersey, 2014. Este modelo es más científico y rígido en cuanto al contenido de cada una de las fases del mismo, pero ha sido criticado por tratar al estudiante como un mero “consumidor de contenidos y materiales”, no como una parte activa del proceso de aprendizaje. Estas críticas las hace, entre otros, D. MORRISON, “Start here: Instructional design models for online courses”, *Online Learning Insight*, entrada de 25 de abril de 2016, disponible en: <https://onlinelearninginsights.wordpress.com/2013/05/28/start-here-instructional-design-models-for-online-courses/> (fecha última consulta 16/01/2022). Como se verá después, ambos han sido superados por el modelo del aprendizaje acelerado o “*accelerated learning*”, propuesto por A. SMITH, *Accelerated Learning in the classroom*, Bloomsbury, Stafford, 1996 y ahora el preferido de la Alianza Internacional para el Aprendizaje.

⁹ El profesor Li-Ling Chen, de la Universidad del Estado de California, subraya la importancia de desarrollar un ID eficaz para las clases virtuales con las siguientes palabras: “*existe una fuerte necesidad de desarrollar un modelo de diseño instruccional eficaz para facilitar el desarrollo y la impartición de clases en entornos de aprendizaje en línea. Un curso en línea mal diseñado suele confundir a los estudiantes, hacerles perder la concentración y hacerles sentir frustrados. Los estudiantes en línea no sabrán por dónde empezar, qué hacer, cuándo comunicarse y cómo aprender si un curso en línea no está bien diseñado. Por lo tanto, el desarrollo de un modelo de diseño instruccional pedagógicamente eficaz es esencial ahora más que nunca, ya que cada vez más el aprendizaje se traslada a las aulas virtuales*” (“*there is a strong need for developing an effective instructional design model to facilitate the development and delivery of online learning environments. A poor-designed online course often confuses online students, loses their focus, and makes them feel frustrated. Online students will not know where to start, what to do, when to communicate, and how to learn if an online course is not well-designed. Thus, developing a pedagogically effective instructional design model is essential now more than ever as more and more learning moves to virtual classrooms*”). L.-L. CHEN, “A model for effective online instructional design”, *Literacy information and computer education journal*, vol. 6, n. 2, 2016, pp. 2303-2308, p. 2303.

¹⁰ J.E. WINESKI / G. OZOGUL / B.A. BICHELMAYER, “Does teaching presence transfer between MBA teaching environments? A comparative investigation of instructional design practices associated with teaching presence”, *Internet and Higher Education*, n. 25, 2015, pp. 18-27; S.H. LEE ET AL., “A review of case-based learning practices in an online MBA program: A program-level case study”, *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 12, n. 3, 2009, pp. 178-190; J.B. ARBAUGH / A. HWANG, “Does “teaching presence” exist in online MBA courses?”, *The Internet and Higher Education*, vol. 9, n. 1, 2006, pp. 9-21; B. SU ET AL., “The importance of interaction in web-based education: A program-level case study of online MBA courses”, *Journal of Interactive Online Learning*, vol. 4, n. 1, 2005, pp. 1-19; A. FOROUGHI ET AL., “Launching an Accelerated Online MBA Program: Assuring Quality with Scale, Based on Principles of Effective Course Design”, *Journal of Higher Education Theory & Practice*, vol. 18, n. 6, 2018, pp. 58-71.

¹¹ R. NADOLSKI / J. WÖRESTHOFER, “Use of ICT in the training of legal skills”, *The Law Teacher*, vol. 39, n. 1, 2005, pp. 29-42; P. MAHARG / A.J. MUNTHERWERFF, “Through a screen, darkly: electronic legal education in Europe”, *The Law Teacher*, vol. 36, n. 3, 2002, pp. 307-332.

¹² Solamente se han localizado dos estudios sobre ID en Derecho internacional privado y ambos se refieren a docencia presencial. El primero versa sobre el diseño de un curso presencial de Derecho internacional privado para la carrera de Derecho

7. El objeto de esta investigación es por lo tanto aplicar el ID a la docencia online de la asignatura “Derecho internacional privado”, proporcionando un modelo que asegure el aprendizaje efectivo de los alumnos y que mantenga la atención continuada de los mismos durante toda la lección. Para ello, se examinarán varios modelos de ID y se escogerá el más adecuado en atención a las características de la asignatura a impartir y del formato virtual que se ha de utilizar para ello. El modelo de contenido, duración y créditos de la asignatura será el de la materia que forma parte del Grado en Derecho de la Universidad de Murcia, titulación en la que imparte clase la autora de este trabajo.

III. La materia respecto a la que se va a diseñar la estrategia instruccional virtual: el Derecho internacional privado

1. El Derecho internacional privado como disciplina jurídica

8. Señalan A.-L. Calvo Caravaca y J. Carrascosa González que el concepto de Derecho internacional privado es objeto de una controversia interminable. Respecto del mismo se ha discutido de todo: su objeto, sus presupuestos, su contenido, su función e incluso su propia denominación¹³. No resulta necesario reproducir aquí todo este debate doctrinal, sino que “*basta recordar que la concepción privatista del Derecho internacional privado es la que cuenta con más consenso académico y legal en todo el mundo. En dicha perspectiva, el Derecho internacional privado debe entenderse como el sector del Derecho que regula las relaciones jurídicas entre particulares en un escenario transfronterizo o multijurisdiccional*”¹⁴.

9. El objeto del Derecho internacional privado son las situaciones privadas internacionales, entendidas estas como situaciones conectadas con varios Estados en que participan sujetos particulares o bien sujetos públicos como los Estados o las organizaciones internacionales, pero en calidad de personas privadas, despojados de su potestad de “*imperium*”¹⁵.

10. Su objeto define además los tres sectores de la disciplina. En efecto, en palabras de G. Barile¹⁶, las situaciones privadas internacionales, debido precisamente a su carácter internacional, suscitan dificultades jurídicas especiales: (i) la precisión de los tribunales que son internacionalmente competentes para conocer de una controversia derivada de esa situación privada internacional, (ii) la determinación de la legislación estatal aplicable a dicha situación y (iii) la eficacia de una resolución extranjera que resuelva dicha controversia. Estas tres cuestiones no se plantean en relación a las situaciones jurídicas puramente nacionales.

11. Si se observa lo anterior desde la perspectiva del ordenamiento jurídico español se puede afirmar entonces que el estudio del Derecho internacional privado comporta el análisis de las normas

en Australia (M. DOUGLAS, “Integrating Private International Law Into The Australian Law Curriculum”, *Melbourne University Law Review*, vol. 44, n. 1, 2020, pp. 98-131). El segundo también se refiere a docencia presencial. En concreto, estudia la forma de integrar el pensamiento crítico en la IS de la materia en la Universidad de Estocolmo (L. LUNDSTEDT / E. SINANDER, “Enhancing critical thinking in private international law”, *The Law Teacher*, vol. 54, n. 3, 2020, pp. 400-413).

¹³ A.-L. CALVO CARAVACA / J. CARRASCOSA GONZÁLEZ, *Tratado de Derecho internacional privado*, vol. I, primera edición, editorial Tirant Lo Blanch, València, 2020, pp. 83-96; J. CARRASCOSA GONZÁLEZ, *Derecho internacional privado y dogmática jurídica*, Comares, Granada, 2021, p. 2.

¹⁴ A.-L. CALVO CARAVACA / J. CARRASCOSA GONZÁLEZ, *Tratado de Derecho internacional privado*, vol. I, primera edición, editorial Tirant Lo Blanch, València, 2020, pp. 83-96; J. CARRASCOSA GONZÁLEZ, *Derecho internacional privado y dogmática jurídica*, Comares, Granada, 2021, p. 7; J. CARRASCOSA GONZÁLEZ, “Enseñanza motivada del Derecho internacional privado en el siglo XXI: ethos, pathos y logos”, *Cuadernos de Derecho Transnacional*, vol. 13, n. 2, pp. 675-692, p. 677. Esta concepción se ha impuesto a otras como la concepción publicista, la normativista y la objetivista amplia de la disciplina. Sobre éstas, J. CARRASCOSA GONZÁLEZ, *Derecho internacional privado y dogmática jurídica*, Comares, Granada, 2021, pp. 15-21.

¹⁵ J. CARRASCOSA GONZÁLEZ, *Derecho internacional privado y dogmática jurídica*, Comares, Granada, 2021, p. 10.

¹⁶ G. BARILE, “Diritto internazionale privato”, *Enciclopedia del Diritto*, vol. XII, 1964, pp. 1035-1063.

del ordenamiento jurídico europeo y español relativas (i) a la competencia judicial internacional –con el objeto de delimitar los supuestos en que tienen competencia los tribunales españoles ante una situación privada internacional-; (ii) a la Ley aplicable –con la finalidad de precisar la vía que, para la solución de la concreta situación privada internacional, ha de seguir el tribunal español competente- y (iii) a la eficacia de las decisiones extranjeras -donde se analiza el conjunto de normas del sistema de Derecho internacional privado español que tienen por objeto otorgar eficacia jurídica a las decisiones públicas extranjeras-. Todo ello se ha de abordar desde la perspectiva de los problemas jurídicos relativos al Derecho de familia internacional y de los negocios internacionales¹⁷.

2. El Derecho internacional privado en el currículum del grado en Derecho de la Universidad de Murcia

12. Tal y como se indica en la Guía docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia, la asignatura “Derecho internacional privado” es una asignatura obligatoria del Grado en Derecho, así como de la programación conjunta de estudios oficiales de Grado en Administración y Dirección de Empresas y Grado en Derecho. Tiene carácter cuatrimestral y le corresponden 6 créditos ECTS¹⁸. Se trata de una asignatura del último año (cuarto y quinto, respectivamente). Ello se debe a que, para su estudio, resulta imprescindible el dominio de las estructuras jurídicas de Derecho procesal, civil, mercantil y laboral¹⁹. Señalan M.-L. Niboyet y G. de Geouffre de La Pradelle que el Derecho internacional privado es una buena excusa para explorar los pequeños secretos de otras ramas del Derecho²⁰. Exige también el manejo de ciertas dosis de Derecho material extranjero y por lo tanto una cierta destreza en el Derecho comparado²¹.

13. La asignatura se imparte en español en los seis grupos del Grado, aunque se recomienda por su carácter internacional que los estudiantes sean capaces de leer y comprender idiomas europeos, como el inglés, francés, alemán e italiano. A partir del curso 2022/2023 se impartirá íntegramente en inglés en uno de los grupos²², lo que también ha de tenerse en cuenta a efectos de diseñar la estrategia instruccional del curso y de cada sesión.

14. Respecto a los contenidos, se trata de abarcar la totalidad de la concepción privatista de la materia al completo: ello incluye unos primeros temas de lo que tradicionalmente se ha denominado “parte general”, en que se estudian los fundamentos de la disciplina, su sistema de fuentes y la dogmática de sus tres sectores, y el resto de temas, tradicionalmente llamados “parte especial”, que se dedican a resolver las preguntas que plantea cada uno de esos tres sectores en el campo de los negocios internacionales (contratos, daños, sociedades, derechos reales, derechos sobre bienes incorpóreos) y en el de

¹⁷ Este párrafo se ha extraído directamente de la Guía docente de la asignatura “Derecho internacional privado” para el curso 2021/2022, Facultad de Derecho, Universidad de Murcia, disponible en: <https://www.um.es/en/web/estudios/grados/derecho/2021-22/guias> (fecha de última consulta: 16/01/2022).

¹⁸ Guía docente de la asignatura “Derecho internacional privado” para el curso 2021/2022, Facultad de Derecho, Universidad de Murcia, disponible en: <https://www.um.es/en/web/estudios/grados/derecho/2021-22/guias> (fecha de última consulta: 16/01/2022).

¹⁹ J. CARRASCOSA GONZÁLEZ, “Enseñanza motivada del Derecho internacional privado en el siglo XXI: ethos, pathos y logos”, *Cuadernos de Derecho Transnacional*, vol. 13, n. 2, pp. 675-692, p. 679.

²⁰ Ibidem citando a M.-L. NIBOYET / G. DE GEOUFFRE DE LA PRADELLE, *Droit international privé*, 6ª ed., Paris, Lextenso éditions, LGDJ, 2017, p. XXV: «*Finalement, le droit international privé n'est pas simplement l'instrument qui permet de surmonter les difficultés suscitées par le «phénomène de la frontière». C'est également un bon moyen de pénétrer les petits secrets des autres branches du droit*».

²¹ Ibidem citando a C. KOHLER, “Gelebte Rechtsvergleichung am EuGH: europäisches Kollisionsrecht in Theorie und Praxis”, *Zeitschrift für europäisches Privatrecht*, 27, 2, 2019, pp. 337-357 y a L. REED, “Comparative Law in the Supreme Court of the United Kingdom”, *RebelsZ.*, 2018-3, pp. 563-575.

²² Sobre el Grado en Derecho bilingüe de la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia (“*Bilingual Law Degree*”) véase: <https://www.um.es/en/web/estudios/grados/derecho/bilingue> (fecha de última consulta: 16/02/2022).

la persona y relaciones familiares internacionales (matrimonio *in fieri*, matrimonio *in facto esse*, crisis matrimoniales, filiación por naturaleza y adoptiva, protección de menores, alimentos, sucesiones). Esta tradicional división entre “parte general” y “parte especial” es una herencia del Derecho internacional privado de fuente nacional o interna, pero resulta cada vez menos operativa a medida que aumenta el Derecho internacional privado de fuente europea, que carece de parte general y que además goza de preferencia aplicativa²³.

15. Por lo que se refiere a la metodología, se imparten clases “teóricas” y “prácticas”, en las que el aula se desdobra para favorecer un trabajo más directo del profesor con cada alumno o de éstos entre sí. Se ha calculado que un 63% del tiempo empleado en la asignatura durante el cuatrimestre se dedica a las clases de exposición teórica (cuatro horas a la semana), un 20 % a las clases prácticas (aproximadamente una hora cada dos semanas), un 7 % a trabajo en casa (preparación de los supuestos a tratar en las clases prácticas) y el 10 % restante se reparte entre el tiempo de tutorías, seminarios y el examen.

16. La estrategia instruccional es propia de cada profesor, pero existen unas notas comunes de todos los docentes, aprendidas de nuestro maestro y catedrático del área, el profesor J. Carrascosa González. En el desarrollo de las clases teóricas se utiliza un modelo que se asemeja al ciclo acelerado del aprendizaje, si bien este no se agota en cada sesión, sino en cada tema²⁴. En las clases prácticas, los alumnos resuelven en voz alta y de forma voluntaria casos que supuestamente han trabajado previamente en casa y que son capaces de resolver aplicando lo que se ha explicado en las clases teóricas.

3. Condicionantes de la estrategia instruccional de la asignatura en la Universidad de Murcia

17. La elección de la modalidad formativa online y de la herramienta que va a darle soporte suele formar parte del ID de toda materia. En cuanto a modalidades formativas, además del “*e-learning*” o enseñanza electrónica –a través de un dispositivo conectado a internet-, existen muchas otras opciones como el “*blended-learning*”, que consiste en intercalar docencia online y presencial, el “*m-learning*”, que se diseña especialmente para impartirse a través del móvil o el “*micro-learning*”, que proporciona al usuario pequeñas cápsulas de información en formato vídeo. Por lo que se refiere a las herramientas o soportes, pueden ser muy variadas, como tutoriales en vídeo, foros, chats, podcasts, conexiones virtuales entre profesorado y alumnado, presentaciones, ejercicios prácticos, documentos de lectura u otros materiales complementarios para el aprendizaje... Las plataformas con las que se suelen realizar los cursos permiten que se combinen varias de estas herramientas para conseguir una mayor interacción entre profesorado y alumnado y entre los alumnos entre sí²⁵.

18. No obstante, en el diseño de la IS online de la asignatura “Derecho internacional privado” no existe una libertad absoluta de elección de modalidad y herramientas. Se ha de partir de ciertos condicionantes estructurales. El primero es que la enseñanza de la materia, ya sea presencial o virtual, debe ajustarse al Plan de estudios de la Facultad de Derecho, que no puede ser modificado de forma unilateral por los profesores de las asignaturas. En el mismo se prevé un porcentaje determinado de clases “teóricas” y otro de clases “prácticas”, lo que, como se ha visto, tiene su reflejo en la Guía Docente. Por ello, e independientemente de que se puedan realizar otras actividades, las protagonistas de la instrucción serán las “clases”, entendidas estas como esos espacios que docente y profesor comparten simultáneamente, en los que se expone el temario o se realizan ejercicios prácticos en aplicación del mismo. El modelo

²³ S. LEIBLE / M. MÜLLER, “A General Part for European Private International Law? The idea of a Rome 0 Regulation”, *YBPIL*, vol. 14, 2012-2013, pp. 137-152; M. FALLON / P. LAGARDE (eds.), *Quelle architecture pour un code européen de droit international privé?*, Peter Lang, Bruselas, 2011.

²⁴ Sobre este modelo, véase el apartado V de este trabajo.

²⁵ “Modalidades de formación online”, *Educaweb*, disponible en: <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/formacion-online-/distancia/modalidades-formacion-online/> (fecha de última consulta: 17/01/2022).

de ID se utilizará para programar estas clases online. Respecto a las mismas, se han de tener en cuenta también los condicionantes técnicos, que en este caso toman la forma de la herramienta cuya licencia ha adquirido la Universidad de Murcia para realizar las vídeo-clases. Esta herramienta es “Zoom”. Sus funcionalidades, esto es, lo que “Zoom” puede o no puede hacer (como crear grupos reducidos o compartir contenido) condicionarán también en gran medida la IS de la asignatura.

19. En consecuencia, el modelo de ID online para la materia de Derecho internacional privado ha de aplicarse para diseñar dos tipos de clases distintas, las clases “teóricas” y las clases “prácticas” y se han de tomar la forma de una vídeo-conferencia de Zoom, a la que se encuentren simultáneamente conectados el docente y los alumnos que deseen asistir a la misma, todos ellos con acceso a micrófono y cámara. En este trabajo se diseñará únicamente la estrategia instruccional de las clases teóricas, pues son éstas las más propensas a disipar la atención del alumno.

IV. El modelo de desarrollo instruccional escogido: el ciclo de aprendizaje acelerado

20. Como se indicaba en la introducción, son muchos los modelos de ID que existen en pedagogía. Los primeros de estos modelos fueron diseñados para la docencia presencial, pero parte de la doctrina defiende la aplicabilidad de estos modelos a la docencia online.

21. El modelo más antiguo es el “ADDIE”, cuyo nombre responde a las siglas de Análisis (“*Analysis*”), Diseño (“*Design*”), Desarrollo (“*Development*”), Implementación (“*Implementation*”) y Evaluación (“*Evaluation*”), cuyo difuso origen se remonta a los años sesenta y que no es más que unas siglas²⁶. Posteriormente se presentó el modelo de Dick, Carey y Carey, que data de 1978²⁷. Este modelo es más científico y rígido en cuanto al contenido de cada una de las fases del mismo, pero ha sido criticado por tratar al estudiante como un mero “consumidor de contenidos y materiales”, no como una parte activa del proceso de aprendizaje. A finales de los años 90 surgió el modelo de “aprendizaje acelerado”. Las primeras publicaciones que hacen referencia a este término son de los ochenta, pero no fue hasta 1996 que las técnicas propuestas hasta entonces cristalizaron en un verdadero modelo, el denominado “*accelerated learning cycle*” de A. Smith²⁸. Se trata del modelo preferido por la Alianza Internacional para el Aprendizaje porque no se basa en los modelos tradicionales y su dinámica es sencilla y fácil de entender y manejar para los profesores de enseñanzas superiores no expertos en pedagogía sino en sus propias disciplinas. Su originalidad respecto de todos los demás viene de que el mismo se centra en la planificación de cada “clase” y en las fases que ha de tener ésta para un aprendizaje efectivo del alumno, más que en la planificación y diseño de la totalidad del curso.

22. Más adelante han surgido también modelos específicos para la docencia online, que destacan por poner especial atención en el diseño del curso más que en cada una de las lecciones a impartir. La mayoría de la doctrina prefiere, no obstante, seguir utilizando los modelos clásicos y adaptándolos al entorno digital, por considerarlos poco testados o bien por no adaptarse al tipo de enseñanza virtual que se pretende impartir²⁹.

²⁶ M. MOLENDÁ, “In search of the elusive ADDIE model”, *Performance Improvement*, vol. 42, n. 5, 2003, pp. 34-37, p. 34: “La etiqueta no parece tener un único autor, sino que ha evolucionado de manera informal a través de la tradición oral. No existe un modelo original totalmente elaborado, sino un término general que se refiere a una familia de modelos que comparten una estructura subyacente común” (“The label seems not to have a single author, but rather to have evolved informally through oral tradition. There is no original, fully elaborated model, just an umbrella term that refers to a family of models that share a common underlying structure”).

²⁷ Su versión actualizada puede encontrarse en W. DICK / L. CAREY / J.O. CAREY, *The systematic design of instruction*, Pearson Education, New Jersey, 2014.

²⁸ A. SMITH, *Accelerated Learning in the classroom*, Bloomsbury, Stafford, 1996.

²⁹ L.-L. CHEN, “A model for effective online instructional design”, *Literacy information and computer education journal*, vol. 6, n. 2, 2016, pp. 2303-2308, p. 2304.

23. De estos modelos específicos para la docencia online destaca, por ejemplo, el modelo de Alonso, López, Manrique y Vines³⁰. Este modelo está pensado para la educación en línea con soporte en una página web. En su modelo hay siete pasos principales: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Ejecución, Evaluación y Revisión. Como se puede observar, su modelo se basó en el modelo “ADDIE” con la adición de dos fases: ejecución y revisión. No se escogerá este modelo de ID para la asignatura objeto de este trabajo, pues el mismo se estructura sobre la premisa de que la docencia se impartirá a través de una página web o plataforma (en diferido), lo que le hace otorgar mucho peso a algunos pasos que no tienen tanta importancia en la docencia a través de videoconferencia.

24. Otro modelo de ID específicamente diseñado para la enseñanza virtual es el “IDOL”³¹. El mismo se orienta hacia el diseño de cursos en línea en la educación superior con tres pasos principales: análisis, estrategia y evaluación. El modelo presenta 24 consideraciones pedagógicas a la hora de diseñar un aprendizaje en línea y puede resultar útil para los iniciados en estrategia instruccional, pero resulta difícil de utilizar para un profesor no familiarizado con la disciplina³². Otros modelos específicamente diseñados para el ID de materias online también han de ser desechados por no ser modelos completos, como el de Roblyer³³, por ejemplo, que es más un listado de sugerencias y consideraciones. Del mismo modo se descartan los modelos “QOLT”³⁴ y “QM”³⁵ porque los mismos no profundizan en la forma en que se “imparten” las clases, sino que se centran excesivamente en el diseño de la interfaz, lo que, de nuevo, se hace inoperativo para clases vía Zoom³⁶.

25. Como se puede observar, ninguno de los modelos diseñados específicamente para la enseñanza virtual es óptimo para el aprendizaje a través de videoconferencia, que se asemeja más a la enseñanza presencial que a la enseñanza a través de internet, en el sentido de que se trata de una enseñanza “en directo” en que alumno y profesor pueden interactuar. No se trata de diseñar aquí un curso “MOOC” en que los alumnos puedan ver las clases en el momento en que lo deseen. Con las vídeo-clases, el objetivo es realizar una enseñanza virtual “lo más presencial posible”. El modelo que más se adapta al diseño de videoclases es el basado en el aprendizaje acelerado en el aula (“*accelerated learning in the classroom*”)³⁷. Se trata de un modelo que se puede adaptar fácilmente a la enseñanza a través de videoconferencia. Su capacidad de adaptación a todo tipo de herramientas lo hace útil para la planificación de las clases mediante videoconferencia y por ello será el modelo elegido para elaborar la IS de una lección online de la asignatura “Derecho internacional privado”.

V. Aplicación del ciclo de aprendizaje acelerado a la docencia online del Derecho internacional privado

26. Tal y como señala A. Smith, el ciclo acelerado del aprendizaje en el aula se compone de varias fases que no se tienen por qué seguir de forma obligatoria o mecánica, pero que sirven para tras-

³⁰ F. ALONSO ET AL., “An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach”, *British Journal of Educational Technology*, vol. 36, n. 2, 2005, pp. 217-235.

³¹ L. SIRAGUSA ET AL., “Desiging quality e-learning environments in higher education” en VV.AA, *Providing choices for learners and learning: Proceedings Ascilite Singapore 2007*, 2007, pp. 1-13.

³² La crítica la hace L.-L. CHEN, “A model for effective online instructional design”, *Literacy information and computer education journal*, vol. 6, n. 2, 2016, pp. 2303-2308, p. 2304.

³³ M.D. ROBLYER, *Introduction to Systematic Instructional Design for Traditional, Online, and Blended Environments*, Pearson Education, New Jersey, 2015.

³⁴ “Quality Online Teaching and Learning”, *Rubric for Online Instruction*, 2010, disponible en: <http://coursedesign.csu-projects.org> (fecha de última consulta: 17/01/2022).

³⁵ “Quality Matters”, *QM Publisher Rubric*, 2016, disponible en: <https://qualitymatters.org> (fecha de última consulta: 17/01/2022).

³⁶ Sobre estos modelos, L.-L. CHEN, “A model for effective online instructional design”, *Literacy information and computer education journal*, vol. 6, n. 2, 2016, pp. 2303-2308, p. 2304.

³⁷ A. SMITH, *Accelerated Learning in the classroom*, Bloomsbury, Stafford, 1996; A. SMITH, *Accelerated Learning in Practice: brain-based methods for accelerating motivation and achievement*, Bloomsbury, Stafford, 1998.

ladar la importancia a la planificación de la lección más allá del contenido de lo que se va a enseñar³⁸. A continuación, se expondrán algunas ideas para materializar cada una de esas fases en la docencia virtual del Derecho internacional privado:

1. Preparación del alumno

27. La preparación de un entorno que favorezca el aprendizaje es una “pre-fase” en el ciclo de aprendizaje acelerado. Comienza por la predisposición del profesor: indica A. Smith que el docente debe estar libre de ansiedad y estrés y sentir la tarea de hacer aprender a sus alumnos como un reto. En cuanto a los alumnos, su estado tanto físico como mental ha de ser receptivo. Para favorecerlo, el profesor ha de atraer su atención y comunicarles positivamente las expectativas que tiene respecto de la clase que se presenta³⁹.

28. Cuando se entra en una clase online, la mente de los alumnos suele estar lejos de la tarea que tienen entre manos. Pueden estar pensando en la conversación que tuvieron anoche con su enamorado, pueden estar revisando su correo electrónico o viendo vídeos en Tiktok. Por lo tanto, lo primero es traer su atención al momento para que puedan concentrarse en el aprendizaje que tienen por delante. Existen muchas técnicas para hacerlo. Una de las más célebres es la conocida como “Benjamin Franklin”, que consiste en comenzar con una frase o elemento inesperado. Así, por ejemplo, si el profesor comenzara la clase online diciendo: “bienvenidos a mi cuarto de baño”, se puede decir casi con certeza que la mayoría de alumnos dejarían el Tiktok.

29. También se recomienda empezar leyendo o compartiendo el titular de una noticia interesante relacionada con el tema. Otra opción es mostrar un documento o un objeto real (por ejemplo, una decisión judicial extranjera, como una sentencia rusa, si lo que se va a explicar es la validez extraterritorial de decisiones en la Ley de Cooperación Jurídica Internacional⁴⁰). También funciona el nombrar a los alumnos que se empiezan a conectar y dirigirse personalmente a cada uno de ellos, estableciendo diálogo con ellos o simplemente comentando algo sobre su fondo. Esto hace que sean conscientes de que se les puede ver. Si la herramienta que se utiliza para impartir la clase es “Zoom”, se puede activar el modo “mosaico”, de forma que la visión del profesor se asemeje lo más posible a la del aula. Para el alumno es más recomendable el modo “vista del hablante”. Así obtiene también una vista lo más parecida posible a la de clase y evita distracciones derivadas de observar a sus compañeros.

30. Antes de comenzar con la lección se pueden recordar las “reglas” de la clase. Estas reglas han debido establecerse con claridad el día de presentación de la asignatura. En las clases por videoconferencia se puede pedir a los alumnos que mantengan una postura adecuada, lo que favorece su atención y receptividad, así como que enciendan la cámara y el micrófono. Si el estudiante tiene apagada la cámara el profesor está “ciego” ante las reacciones de éste: no sabe si ese estudiante está entendiendo lo explicado y tampoco sabe si ha perdido la atención. Asimismo, se les puede pedir que dejen a parte sus teléfonos móviles y que se comprometan a no abrir páginas web, aplicaciones, redes sociales o el correo mientras se imparte la asignatura. También se les puede pedir concentración para los próximos 45 minutos.

2. Conexión

31. La conexión del contenido es la primera fase propiamente dicha del ciclo del aprendizaje. Se trata de la fase en que el contenido de lo que se va a explicar ha de conectarse con lo que se ha visto

³⁸ A. SMITH, *Accelerated Learning in Practice: brain-based methods for accelerating motivation and achievement*, Bloomsbury, Stafford, 1998, p. 24.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Ley 29/2015, de 30 de julio, de cooperación jurídica internacional en materia civil, BOE n. 182, de 31 de julio de 2015, disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/30/29/con> (fecha última consulta: 17/01/2022).

anteriormente y con lo que se aprenderá después. Ayuda a fijar lo que los alumnos ya saben y les ayuda a entender y asimilar la nueva información⁴¹.

32. Comienza con el anuncio del tema de la lección y con la exposición a los alumnos de cómo lo que se va a explicar ese día conecta con lo aprendido en las clases anteriores y servirá para anticipar lo que se verá en las próximas. Seguidamente, se les puede pedir que participen activamente en recordar lo que se explicó en la lección anterior. Se pueden utilizar a continuación ejercicios predictivos para acceder a lo que ya saben y para preparar su pensamiento en el contenido que va a presentarse: una buena forma de hacerlo es presentándoles los resultados de lo que van a aprender ese día y las preguntas que serán capaces de responder una vez haya terminado la clase.

33. Una forma fácil de hacerlo es formular preguntas abiertas sobre el tema o presentar un caso que podrán resolver al final de la clase. Aquí, la implicación de los alumnos es muy útil. Por ejemplo, si vas a tratar los contratos de consumo, puedes elegir a un alumno y preguntarle si ha alquilado alguna vez una habitación a través de Airbnb. Puedes pedirle que imagine qué pasaría si, al llegar a la ciudad, descubre que las indicaciones son falsas y que le han engañado. De vuelta a casa, quiere demandar a Airbnb. ¿Dónde puede hacerlo? ¿Debe viajar a Irlanda? ¿Puede presentar su demanda ante los tribunales de su domicilio?

34. La conexión también implica la explicación de la importancia de lo que se va a transmitir en esa lección. Lo que no es importante no merece ser enseñado. Todo lo que ocupa un tiempo en la lección ha de tener un “por qué”. En la Universidad se enseña a alumnos adultos y los alumnos adultos buscan un significado en todo lo que hacen. Así que el profesor ha de explicar de qué manera este tema puede aplicarse a la vida de los alumnos y puede hacerles más competentes para encontrar un trabajo.

3. Presentación creativa o “input”

35. La tercera fase es la presentación creativa. Es la fase de la lección en la que debemos presentar el nuevo material. Para ello, existen muchas herramientas diferentes que aprovechan las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje. Se ha de tener en mente que la nueva información solamente accederá a la memoria a largo plazo si es suficientemente distinta de lo aprendido hasta el momento.

36. Para generar informaciones distintas que permitan un aprendizaje a largo plazo, la escuela de los profesores A.-L. Calvo Caravaca y J. Carrascosa González cuenta con una herramienta de mucho valor: el aprendizaje a través de casos. La forma en que esta escuela presenta y explica los casos a los alumnos tiene una larga historia que comienza con A. P. Sereni (1908-1967), profesor de Derecho internacional en la Universidad de Ferrara, Italia. Con la entrada en vigor de las leyes raciales en 1937, temió por su vida y huyó a Nueva York con su familia. Dio clases en la Universidad de Columbia y allí aprendió a enseñar Derecho a través de casos. El prof. Sereni llevó estos conocimientos de vuelta a Italia y los transfirió a su discípulo P. Mengozzi, que hizo lo mismo con sus discípulos, el prof. A.-L. Calvo Caravaca y el prof. J. Carrascosa González.

37. Esta heredada tradición puede utilizarse también para la presentación de contenido en las clases por videoconferencia con ciertas adaptaciones que se expondrán a continuación:

38. A) La fuente. La primera tarea es la de seleccionar los casos que van a servir para explicar el contenido. Los casos se suelen extraer de la jurisprudencia, sobre todo, de los casos resueltos por el

⁴¹ A. SMITH, *Accelerated Learning in Practice: brain-based methods for accelerating motivation and achievement*, Bloomsbury, Stafford, 1998, p. 24.

Tribunal de Justicia de la UE (caso *Unamar*⁴²), por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (caso *Nait Liman*⁴³), por el TIJ (caso *Ferrini*) y por los tribunales nacionales españoles (caso *Hoteles Meliá*⁴⁴) o extranjeros (caso *Shell Nigeria*⁴⁵). Cuando los casos son demasiado complicados para el nivel de grado, se simplifican y modifican hasta transformarse en casos más sencillos. En otras ocasiones, el caso se inventa directamente, como ocurre con el “caso del inventor loco” y “el caso del queso”, que sirven para explicar la diferencia entre víctima directa e indirecta y para entender lo que es un ilícito a distancia.

39. B) El nombre. Una cuestión importante es encontrar un buen nombre para el caso. Un nombre original y que arroje luz sobre el contenido del caso permitirá un aprendizaje más efectivo. Para explicar el fraude de Ley no es lo mismo hablar del caso *Bauffremont* que hablar del caso de la “caprichosa princesa de *Bauffremont*”⁴⁶. El principio de mutuo reconocimiento de nombres y apellidos en la UE se entiende mejor con “el niño más famoso del Derecho internacional privado” que con “el caso *Grunkin-Paul*”⁴⁷. La Ley aplicable a la forma del testamento viene de mano del “*Playboy*” de La Manga del Mar Menor”.

40. C) La exposición. Es importante presentar el caso con el máximo de conexiones internacionales posibles. A los estudiantes les llama la atención y les permite ver la utilidad de la asignatura y sus diferencias con otras materias. En el caso de la princesa de *Bauffremont*, por ejemplo, hay contactos con Bélgica, Francia, Rumanía y Alemania. Además, la historia se debe presentar de la forma más teatral posible. El tipo de “teatro” depende del carácter del profesor y del tipo de caso. Valentine de Riquet era una noble belga. Era joven, hermosa y le encantaban las fiestas y la vida en la corte. Pero la casaron contra su voluntad con el príncipe de Brauffremont y la llevaron a Francia, a vivir en un sucio cuartel militar...

41. D) La pregunta sin resolver. Después de presentar el caso, se deja sin resolver y se pregunta a los alumnos qué habrían aconsejado a cada una de las partes del litigio y qué habrían decidido como jueces. La labor del profesor ha de ser socrática: ha de sembrar duda, generar discusión y conseguir que los alumnos lleguen por sí solos a la solución correcta.

42. E) La solución y la crítica. Por último, se presentará la solución al caso y, en caso de que sea necesario, se completará su explicación con parte de exposición teórica o bien con la actualización de su solución a los instrumentos normativos vigentes en la actualidad, si es que son otros.

4. Activación

43. La activación es la fase de práctica, en la que el instructor ayuda a los alumnos a integrar el nuevo material. Se trata de dejar que los alumnos experimenten en un entorno seguro y de apoyo, co-

⁴² STJUE 17 octubre 2013, C-184/12, *Unamar*, ECLI:EU:C:2013:663.

⁴³ STEDH (Gran Sala) de 15 marzo 2018.

⁴⁴ A.-L. CALVO CARAVACA / J. CARRASCOSA GONZÁLEZ, *Compendio de Derecho internacional privado*, RCC, Murcia, 2021, p. 2: “*Expropiación en Cuba, playa esmeralda y enriquecimiento injusto (2019-2020). Unas familias españolas reclamaron ante tribunales mallorquines una indemnización por daños y perjuicios contra una cadena hotelera, -Hoteles Meliá-, cuya sede social radica en Palma de Mallorca. Los actores estimaban que el gobierno cubano había llevado a cabo una expropiación ilegal de unos terrenos sitios en Cuba, que fueron propiedad de los demandantes. Dichos terrenos estaban situados en la denominada “playa esmeralda” y fueron cedidos por el Estado cubano a Hoteles Meliá. Esta cadena hotelera construyó diversas instalaciones turísticas en los mismos y comenzó a explotar y a rentabilizar el complejo turístico. La familia española que fuera propietaria de tales terrenos confiscados considera que Hoteles Meliá se ha lucrado gracias a disponer de esos inmuebles sitios en Cuba y que les fueron injusta e ilegalmente arrebatados por el gobierno de Cuba. Dicha familia ejercita una acción ante los tribunales de Mallorca. Solicitan una indemnización por daños y perjuicios a Hoteles Meliá derivados de un enriquecimiento injusto (AAP Baleares 18 marzo 2020 [ECLI: ES:APIB:2020:37A])”.*

⁴⁵ Sent. Tribunal de distrito de La Haya [Holanda] de 30 enero 2013.

⁴⁶ Sent. Cour Cass. Francia 18 marzo 1878.

⁴⁷ STJUE 14 octubre 2008, *Grunkin-Paul*, C-353/06, ECLI:EU:C:2008:559.

metan errores, reciban retroalimentación y adquieran competencia. A. Smith recomienda que se realicen actividades que permitan utilizar de forma proporcionada las múltiples inteligencias de los estudiantes⁴⁸.

44. Se les puede reunir en pequeños grupos para que resuelvan algunos casos prácticos. También se puede generar un debate sobre la solución de un caso explicado anteriormente, y hacer que argumenten lo que les parece más correcto o incluso dar roles a los alumnos.

5. Integración

45. Es la fase en la que el aprendizaje se consolida y se mantiene. Se le deben dedicar los últimos cinco minutos de la lección y para ello la docencia virtual ofrecen cada día nuevos recursos: “kahoot” y otros juegos de preguntas, *test* online, concursos... Es el momento de demostrar todo lo que han aprendido y para celebrar lo mucho que se ha avanzado.

VI. Consideraciones finales

46. Como se ha puesto de manifiesto en el presente artículo, los modelos de diseño instruccional son herramientas especialmente útiles para enfrentarse a la docencia online del Derecho internacional privado. En concreto, el modelo del ciclo de aprendizaje acelerado permite a los docentes elaborar una estrategia docente que favorezca la atención continuada del estudiante y por lo tanto su aprendizaje.

⁴⁸ A. SMITH, *Accelerated Learning in Practice: brain-based methods for accelerating motivation and achievement*, Bloomsbury, Stafford, 1998, p. 26.