

VENTAJAS DEL 'PROBLEM BASED LEARNING' (PBL) COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL

Advantages of the Problem Based Learning (PBL) as a Learning Method for International Law

KATIA FACH GÓMEZ, LL. M.¹
Universidad de Zaragoza

Este artículo expone cómo la utilización del «Aprendizaje Basado en Problemas» (PBL por sus siglas en inglés) genera importantes beneficios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Derecho. El PBL es una herramienta muy destacada, que facilita la inserción real del Espacio Europeo de Educación Superior en las Facultades de Derecho españolas (Introducción). La planificación de un PBL exitoso requiere del docente una detallada tarea de planificación y tutorización, que se expone con detalle en este artículo. El punto de partida es la elección de un problema con suficiente complejidad e interés como para atraer y mantener el interés del alumnado durante todo el PBL. En este trabajo se propone como ejemplo un caso internacional muy reciente, que conecta con diversos Estados y que se prevé que va a adquirir gran relevancia jurídica futura.

En él, el profesor individualiza una serie de cuestiones legales especialmente relevantes, cuyo estudio pormenorizado asigna a los grupos de estudiantes (Método). El PBL convierte al estudiante en el protagonista de su propio aprendizaje, ya que, entre otros aspectos beneficiosos, se le responsabiliza de localizar, priorizar, interiorizar y aplicar la información jurídica que precisa para llegar a ser capaz de dominar el tema asignado. En la fase de preparación y presentación oral de sus conclusiones, estos desarrollan sus capacidades de trabajo en equipo, toma de decisiones y síntesis, de la misma forma que mejoran su expresión oral. La fase del *brainstorming* final fomenta sus habilidades negociadoras y de *role playing*, agudiza su atención y les prepara para el óptimo desarrollo de su futura profesión legal (Resultados). Este trabajo permite reflexionar sobre la creciente multidisciplinariedad e internacionalidad de la práctica del Derecho y cómo las Universidades españolas han de servirse del PBL para dar una respuesta óptima tanto a las potencialidades de aprendizaje del estudiante como a los requerimientos del mercado laboral global (Discusión).

Palabras clave: Enseñanza en equipo, Método activo, Desarrollo cognitivo, Calidad de la enseñanza, Programa de estudios, Derecho (palabras extraídas del Tesoro Europeo de Educación).

Dijeron entonces cuando pensaron
cuando meditaron.
Se encontraron y
juntaron sus palabras y
sus pensamientos
(Nabe, capítulo primero. Popol Wuj)²

Introducción: el PBL en el aprendizaje jurídico

El Aprendizaje Basado en Problemas (*Problem Based Learning*, PBL) se implementó originariamente en la Facultad de Medicina de la Universidad canadiense McMaster y, en el ámbito jurídico internacional, la Universidad de Maastricht se considera pionera en la utilización del PBL³. En España, el PBL aún no se aplica con carácter generalizado en las Facultades de Derecho. Sin embargo, se estima que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha de tener reflejo en los métodos de enseñanza utilizados en nuestras facultades. En este sentido, se considera que es muy positivo que los estudiantes de Derecho se ejerciten en PBL. Como se irá especificando en este trabajo, ello permite que el alumno se convierta en la piedra angular del sistema de aprendizaje, desarrollando sus destrezas y habilidades, haciendo de la reflexión un hábito y formando su criterio jurídico y humano. A lo largo de los siguientes epígrafes se van a ir exponiendo las ventajas del PBL en el ámbito jurídico, partiéndose de un ejemplo (o problema) internacional.⁴

El problema: un futuro 'leading case'

A la hora de escoger el problema al que los alumnos van a enfrentarse y que va a servir de hilo conductor de todo este trabajo, la autora ha tenido muy en cuenta el papel que el PBL concede al docente jurídico: este se convierte en el tutor de un grupo reducido de alumnos al que se le encarga que resuelva un problema altamente complejo. En un PBL, el profesor

deja de comportarse como el experto que monopoliza las clases magistrales y de su interacción con el grupo también se deriva un interesante aprendizaje para el docente. En este sentido, y para llevar hasta sus últimas consecuencias este procedimiento de ejercicio colectivo y colaborativo, la autora se ha decantado por elegir un problema que por un lado debe abordarse desde el ámbito de *expertise* de la docente —el Derecho Internacional— pero al mismo tiempo también incita a la docente a aprender junto a los alumnos y de los alumnos, ya que el caso conecta con varios sistemas jurídicos extranjeros, como el estadounidense y guatemalteco⁵. Además, el problema ha adquirido «consistencia jurídica» muy recientemente (primavera 2011), lo que sin duda impulsa a estudiantes y profesora a afilar todavía más competencias esenciales para un jurista, como las de deducción e inducción o el *analogizing and distinguishing* respecto de casos previos ya resueltos por la vía judicial.

Como se irá exponiendo en este artículo, durante el desarrollo de PBL (trabajo individual + trabajo en grupos + trabajo presencial en el aula), los alumnos van a constatar en primera persona cómo consiguen aumentar exponencialmente la cantidad y calidad de sus respuestas jurídicas ante un caso que, recién planteado y sin contar todavía con una sentencia resolutoria, tiene visos de convertirse en un auténtico *leading case* (caso especialmente ilustrador) en el ámbito del Derecho Internacional. El caso en cuestión toma como base la demanda presentada el 14 de marzo de 2011 por un grupo de guatemaltecos ante *The United States District Court for The District of Columbia*. En dicha reclamación aparecen como demandados varios estadounidenses que son actualmente los responsables de diversos organismos públicos sanitarios en este país. El origen de la reclamación son los experimentos que, según los demandantes, se iniciaron en Guatemala en el año 1946. A través de ellos, varios nacionales estadounidenses inocularon sífilis a prostitutas, soldados, prisioneros, menores y enfermos

mentales guatemaltecos. En la demanda se afirma que funcionarios guatemaltecos conocieron y permitieron tales manipulaciones médicas y que, por el contrario, los afectados no fueron conscientes de que eran sometidos a unos experimentos de tal gravedad. En los primeros meses de 2011, la prensa europea⁶, estadounidense⁷ y guatemalteca⁸ se ha hecho eco de este caso y se prevé que este siga despertando un amplio interés jurídico y social en el futuro. Desde la perspectiva del PBL, junto con el devenir de la demanda ya planteada en Estados Unidos, en este caso se pueden abrir todavía más líneas de trabajo, ya que los abogados estadounidenses y guatemaltecos representantes de los demandados han apuntado la posibilidad de denunciar también a la República de Guatemala ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y de litigar asimismo contra una empresa farmacéutica⁹. Sin duda, los resultados jurídicos que deriven de este caso serán concienzudamente analizados por doctrina y prácticos del Derecho, incluyéndose en el futuro este supuesto entre aquellos con más protagonismo en los foros jurídicos internacionales.

Planificación del PBL por parte del docente

Hallándonos ante un caso tan complejo y siendo limitadas las horas presenciales de las que la profesora dispone para desarrollar el PBL con su grupo de estudiantes (se propone que este PBL se desarrolle en 6 horas presenciales, realizándose una pausa de 15 minutos cada 75 minutos de PBL), es esencial planificar adecuadamente los distintos tramos que van a conformar el aprendizaje basado en problemas. Para ello, en primer lugar es imprescindible que el docente maneje con destreza y antelación suficientes las herramientas telemáticas con que cuente la universidad de acogida. En este sentido, es muy positivo que la profesora tenga acceso a alguna aplicación informática que permita tener acceso a documentos para que puedan ser descargados por los alumnos, así como comunicarse con

estos a través de *emails* individuales, colectivos, anuncios o bien activar foros de debate jurídico. Respecto del PBL objeto de estudio, la autora ha de enviar a los alumnos un programa detallado (*syllabus*) unas dos semanas antes de que comiencen las clases presenciales, e igualmente distribuir unas instrucciones detalladas de las distintas tareas que tendrán que acometer estos. Más concretamente, a todos los alumnos se les asigna en un primer momento la lectura de la citada demanda de 14 de marzo de 2011. Una vez que este texto en inglés ya ha sido analizado y comprendido en su totalidad¹⁰, a los alumnos de la clase se les indica que se agrupen en parejas y cada una de ellas va a recibir un encargo adicional diferenciado, centrado en el análisis de alguno de los institutos y cuestiones jurídicas a las que se aludirá con más detalle en el epígrafe subsiguiente.

Junto con la difusión del programa, del cronograma y la asignación de tareas, la docente ha de realizar otra labor previa de gran importancia, como es la planificación temporal de las clases interactivas que se celebrarán cuando los alumnos y la profesora se encuentren físicamente en la sede universitaria. Véase que hasta ese momento, la labor de preparación por parte de la docente puede llevarse a cabo perfectamente desde una ubicación geográficamente muy distante de la universidad. Respecto a la correcta estructuración de dicho *timing* (o secuencia del proceso), han de tenerse en cuenta factores como los siguientes: el aprovechamiento por parte de los alumnos del tiempo de «puesta en común» en el aula depende en parte de la adecuación con que la profesora haya llevado a cabo esta actividad previa de planificación. En este sentido, el docente ha de razonar a priori sobre el tiempo concreto que es adecuado dedicar a cada una de las actividades previstas. Pero, por otra parte, este calendario interno no puede ser excesivamente rígido, por lo cual no solo está permitido, sino que será positivo para el PBL que el *timing* se pueda reformular sobre la marcha, si circunstancias fundadas así lo requieren. Es bien sabido entre

los docentes que cada grupo de alumnos tiene una idiosincrasia propia, y múltiples factores (año que se encuentran cursando, madurez jurídica, interés por la materia, etc.) pueden confluír en que el *timing* derivado de una experiencia PBL requiera una actualización, incluso si se repite el mismo PBL con un grupo distinto de estudiantes¹¹.

Desarrollo del PBL por parte de los estudiantes

En esta fase, aunque el profesor sigue desempeñando su rol de coordinador-gestor-moderador, es el estudiante quien, como veremos, se convierte en el auténtico protagonista de este aprendizaje activo. En el desarrollo del PBL propuesto en la UFM se distinguen los tres estadios siguientes:

A) Trabajo de los estudiantes agrupados en parejas

Una vez que se ha establecido dicha división por grupos (grupos que en principio pueden establecerse, bien por decisión de la profesora, bien a propuesta de los propios alumnos), la docente les va a comunicar cuáles son sus dos tareas a desarrollar en este tramo del PBL: en primer lugar, estudiar en detalle el instituto jurídico asignado (A.1). En segundo lugar, conectar esa figura jurídica con el problema que se les planteó originariamente y de cuyo supuesto de hecho ya se han convertido en profundos conocedores (A.2):

A.1) Respecto a los temas de investigación asignados, en este PBL se va a suponer que la clase consta de 18 alumnos y que la profesora va a encargar a cada uno de los distintos grupos de estudiantes el análisis de un tema específico. Como puede apreciarse, estos temas aparecen ordenados comenzando por aspectos relacionados con el supuesto de hecho del problema, continúan centrándose en las *causes of action* alegadas por los demandantes y finalmente

conectan con temas que podrían ser planteados por los abogados de los demandados. Estos distintos temas asignados a las parejas de alumnos son: el estudio clínico de Tuskegee, el Código de Núremberg, *class Actions*, *Alien Tort Statute*, la quinta y la octava enmienda a la Constitución de Estados Unidos, *punitive damages* (daños punitivos), efectos jurídicos de la declaración de reprobación y solicitud de disculpa emitida por un Jefe de Gobierno, *forum non conveniens* y *statute of limitations*.

Al asignarles esos temas, a cada grupo se le envía por *e-mail* varios artículos doctrinales —en inglés o en español— cuya lectura es recomendada por la docente como punto de partida para profundizar en el tema elegido. Aproximadamente, se propone que cada pareja reciba unos 50-75 folios de «materiales básicos». Al mismo tiempo, se va a proporcionar a los alumnos un abundante listado de manuales sobre Litigación Internacional, Derecho Internacional, Derecho Comparado, Derecho Constitucional, Derecho Civil y/o Derecho Procesal cuya consulta se aconseja. Igualmente, se animará a los alumnos a manejar materiales jurídicos adicionales, accesibles a través de su biblioteca, de las bases de datos virtuales suscritas por su universidad o a través de internet. Como puede apreciarse, en el PBL la responsabilidad del aprendizaje recae sobre los estudiantes, quienes, enfrentados a la inmensidad de la actual información jurídica global, han de desarrollar rápidamente sus competencias de búsqueda, selección y categorización. Ser capaz de hallar las fuentes apropiadas y ser consciente de su calidad es una habilidad muy valorable en todos aquellos que aspiran a dedicarse profesionalmente a labores jurídicas.

A.2) Una consecuencia natural de un procedimiento de aprendizaje progresivo y dinámico como el PBL es que, al ir profundizando en el estudio de las temáticas recién apuntadas, los grupos de estudiantes van a ir «tendiendo puentes» entre lo extraído de sus lecturas y el supuesto de hecho que da origen a este PBL. Ha

de recordarse que en la fase siguiente del PBL cada pareja tiene que realizar una presentación oral en clase en la que ha de resolver satisfactoriamente las dos tareas que se les impuso (presentación del tema estudiado + conexión con el problema inicialmente planteado), por lo que es necesario que todos los grupos trabajen lo necesario hasta sentirse capaces de cumplir adecuadamente con su cometido. Aunque las horas de trabajo de los distintos grupos de alumnos no sean homogéneas, todas las parejas deben alcanzar un mismo nivel óptimo, que les permita abordar con éxito la siguiente fase del PBL.

B) Presentación oral de las conclusiones de todos los grupos de trabajo

Nos hallamos ante un momento clave del desarrollo del PBL. Por primera vez, todos los estudiantes y la profesora se encuentran físicamente en el aula y la exposición *viva voce* de los trabajos de grupo va creando una red creciente de descubrimientos, interconexiones y respuestas parciales que, gráficamente, florecerán en cuanto el docente dé la palabra a la totalidad del grupo de estudiantes (punto C de este apartado). Para que las presentaciones guarden una coherencia entre sí y cumplan con las expectativas del grupo, previamente la profesora debe hacer llegar a los alumnos unas premisas claras a este respecto. Entre ellas, pueden destacarse: cada presentación ha de tener una duración de diez minutos, se pueden utilizar herramientas informáticas como el Power Point, es necesario que el contenido de la presentación refleje el trabajo coordinado de los miembros del grupo (no es suficiente con que cada alumno lea un *paper* y presente un resumen de la parte de su trabajo, sin atender a las lecturas del otro), la presentación ha de ser extremadamente clara y centrarse en ideas que tengan utilidad respecto del PBL y no es admisible que los alumnos lean sus presentaciones, sino que han de exponerlas razonadamente. Sin ánimo de exhaustividad, se indican a continuación algunos de los temas que, si las fases anteriores del PBL se realizan

satisfactoriamente, deberían abordar los grupos en el curso de sus presentaciones, siguiendo las indicaciones —tanto de contenido como metodológicas— ofrecidas previamente por la docente:

- El estudio clínico de Tuskegee. En esta ciudad de Alabama, el United States Public Health Service inició un estudio en la década de 1930. Los afroamericanos de clase baja sometidos a este experimento nunca fueron conscientes de la gravedad del mismo y muchos de ellos murieron de una sífilis que podría haberse tratado con penicilina¹². Cuando este caso saltó a la luz pública en la década de los setenta, la National Association for the Advancement of Colored People (Asociación Nacional para el Fomento de las Personas de Color) inició una *class action* ante los tribunales estadounidenses. Finalmente, el gobierno estadounidense llegó a un acuerdo en el que indemnizó a las víctimas y sus herederos, impulsó la aprobación de la *National Research Act* (Ley Nacional de Investigación) y asimismo el presidente Clinton emitió con posterioridad una disculpa pública¹³. Este caso presenta unas similitudes con el acontecido en Guatemala (punto 42 de la demanda) pero también unas diferencias (punto 45) que merecen ser objeto de reflexión. También procede meditar sobre si es viable o adecuado que el caso guatemalteco llegue a terminar con un *settlement* (acuerdo) similar al de Tuskegee.
- El Código de Núremberg. A raíz de los procesos de Núremberg, en los que se enjuiciaron a dirigentes, funcionarios y simpatizantes del régimen nazi, se presentó en el año 1947 un decálogo sobre las bases de la investigación médica legítima. Entre los principios recogidos en el Código se encuentra el del consentimiento informado y la omisión de sufrimientos innecesarios a los sujetos de la experimentación¹⁴. A lo largo de la demanda de

14 de marzo de 2011 se alude a la importancia de Núremberg y se defiende que estas limitaciones éticas formaban ya parte del Derecho Internacional cuando los experimentos de Guatemala se llevaron a cabo (punto 44 de la demanda). Ello conduce a los demandantes a considerar que tales ensayos se practicaron fuera del territorio estadounidense porque los implicados en ellos sabían que, al ser Guatemala «a country known for weak enforcement [...] they were less likely to be caught or punished for engaging in unethical practices» («un país conocido por su débil capacidad de cumplimiento [...] era menos posible que fuesen descubiertos o penados por llevar a cabo prácticas no éticas»; punto 44 de la demanda). Para los estudiantes se abre un interesante campo de reflexión en torno a la existencia y aplicación real de estándares globales armonizados en estas materias¹⁵.

- *Class actions*. Es muy positivo que estudiantes formados en un sistema de *civil law* (sistema de Derecho romano-germánico) sean capaces de aprehender las características principales de una institución jurídica usada con frecuencia en el ámbito legal estadounidense¹⁶. En la demanda que se toma como base en este PBL, los alumnos han de apreciar que se ha incluido entre el listado de demandantes a «Jane and John Does», dato que puede ser un buen punto de partida para analizar y estudiar de forma práctica qué es una *class action*. Igualmente, la justificación contenida en la demanda de 14 de marzo de 2011 respecto de la presentación de una acción colectiva ofrece varios temas para la investigación y consideración jurídica («A class action is the superior method for adjudication of this controversy. In the absence of a class action, courts will be unnecessarily burdened with multiple, duplicative individual actions. Moreover, if a class is not certified, many meritorious claims will go un-redressed as

the individual class members are not able to prosecute complex litigation against government defendants): «una *class action* es el mejor método de resolución de esta controversia. A falta de una *class action*, los tribunales se cargarían innecesariamente con acciones individuales múltiples y repetidas. Además, si no se certifica la existencia de una clase —*class*—, muchas reclamaciones con fundamento no se repararían, ya que los miembros de la *class* no son capaces de interponer una acción judicial contra demandados gubernamentales»; punto 29 de la demanda).

- *Alien Tort Statute*. La primera y segunda *claim for relief* de la demanda de 14 de marzo de 2011 (puntos 67-81) afirma que los actos de los demandados suponen una violación de la prohibición tanto de realizar experimentos médicos no consentidos como de dar tratamiento cruel, inhumano o degradante. Los demandantes indican que tales conductas van en contra de lo establecido en diversas legislaciones nacionales y/o textos internacionales y Derecho Internacional consuetudinario. Ello permite la invocación en este caso del *Alien Tort Statute* (Estatuto de Reclamación por Agravios contra Extranjeros) de 1789 (también conocido como *Alien Tort Claims Act*, ATCA). Para el alumno, estudiar cómo los tribunales estadounidenses están aplicando actualmente esta disposición («The district courts shall have original jurisdiction of any civil action by an alien for a tort only, committed in violation of the law of nations or a treaty of the United States»): «los tribunales de distrito tendrán competencia respecto de cualquier acción civil planteada por un extranjero respecto de un ilícito cometido en violación de la ley de naciones o un tratado de los Estados Unidos»¹⁷ supone dar un paso esencial en pos de la comprensión del devenir judicial del caso objeto del presente PBL.
- La quinta y la octava enmienda a la Constitución de Estados Unidos: la tercera y

cuarta *claim for relief* de la demanda de 14 de marzo de 2011 (puntos 82-99) afirma que los actos de los demandados suponen una violación tanto del *Substantive Due Process* («debido proceso» en el plano sustantivo) como de la prohibición de acometer *Cruel and Unusual Punishment* («castigo cruel e inusual»). Para los alumnos es especialmente formativo el estudio de estas dos enmiendas a la Constitución de Estados Unidos de 1787, que forman parte del conocido como *Bill of Rights*¹⁸. Analizar el contenido de estas dos importantes garantías constitucionales implica asimismo familiarizarse con un texto esencial de la cultura jurídica estadounidense y, por ende, cavilar sobre la Constitución guatemalteca de 1985, el sistema jurídico de este país y realizar reflexiones de Derecho Comparado respecto de la realidad jurídica española.

- *Punitive Damages*. Entre las peticiones de los demandantes contenidas en su *prayer for relief* se encuentra la concesión de *punitive damages* (daños punitivos). Encomendarles a los alumnos el estudio de esta institución supone incitarles a realizar una apasionante labor de Derecho Comparado. Comprender las implicaciones jurídico-sociales de la admisión de estos «daños ejemplarizantes» en el sistema legal estadounidense¹⁹ conduce a reflexionar sobre los perfiles de la responsabilidad civil y posicionarse respecto de otros sistemas legales, como el español, que sigue la orientación de los Derechos europeos continentales en esta materia. Los estudiantes de Derecho españoles están acostumbrados a un sistema de responsabilidad civil cuya única finalidad está constituida por la reparación integral (*restitutio in integrum*) del daño padecido por el demandante. El estudio de los *punitive damages* sitúa al alumno ante la institución más representativa de un Derecho de daños distinto al suyo, con el que se pretende satisfacer finalidades preventivo-represivas.

Estas finalidades, para la mentalidad de un jurista europeo continental, se deben perseguir con la actuación sancionadora de las autoridades administrativas. El hecho de que en los Estados Unidos se traten de satisfacer de forma difusa, con la acción de los particulares que exigen indemnizaciones de daños y perjuicios, resulta muy sorprendente para los estudiantes a los que se refiere la actividad diseñada²⁰.

- Efectos jurídicos de determinadas declaraciones emitidas por un Jefe de Gobierno. El 1 de octubre de 2010, el presidente Obama telefoneó al presidente Colom «*to express his deep regret regarding the study conducted by the U.S. Public Health Service in the 1940s on sexually transmitted disease inoculation and to extend an apology to all those affected. The President reaffirmed the United States' unwavering commitment to ensure that all human medical studies conducted today meet exacting U.S. and international legal and ethical standards. He also underscored the United States' deep respect for the people of Guatemala and the importance of our bilateral relationship*»²¹ («para expresarle su profundo pesar por el estudio realizado por el servicio de salud pública estadounidense en la década de los cuarenta respecto de inoculación de enfermedades de transmisión sexual y para hacer llegar una disculpa a todos aquellos afectados. El presidente reafirmó el compromiso firme de Estados Unidos para asegurar que todos los estudios médicos que se practican actualmente sobre humanos cumplen con los estándares éticos y legales vigentes en Estados Unidos y en el ámbito internacional. El presidente también subrayó el profundo respeto que Estados Unidos siente por los guatemaltecos y la importancia de nuestra relación bilateral»). Esta declaración presidencial fue seguida de otro manifiesto por parte de la secretaria de Estado Hillary Rodham Clinton y la secretaria de

Salud y Servicios Sociales Kathleen Sebelius, referido al estudio de inoculación de enfermedades de transmisión sexual del Servicio de Salud Pública de Estados Unidos de 1946 a 1948²². Cabe plantearse si ambas manifestaciones públicas van a tener una incidencia en el desarrollo de la demanda planteada ante el tribunal de Columbia el 14 de marzo de 2011. Un antecedente que tener en cuenta en este sentido es, por ejemplo, la disculpa pública que el presidente Clinton emitió respecto de su apoyo a los militares en la guerra civil guatemalteca²³.

- *Forum non Conveniens*. Es importante que los estudiantes conozcan los pormenores de este instituto jurídico, que puede hacer que un juez estadounidense decline su competencia para conocer de un caso por considerar que existe otro foro más apropiado disponible para las partes del litigio²⁴. En el caso objeto de este PBL, es necesario analizar además la incidencia que en esta materia pueden tener los denominados *blocking statutes* («normas de bloqueo»²⁵). Más concretamente, ha de reflexionarse sobre el papel que podría desempeñar la Ley guatemalteca de Defensa de Derechos Procesales de Nacionales y Residentes²⁶ en esta demanda por inoculación de sífilis en experimentos no consentidos²⁷. Asimismo, se han dictado recientemente en Guatemala varias sentencias de interés en esta materia²⁸, ya que permiten inferir la respuesta que darían los tribunales guatemaltecos a una reclamación presentada en Guatemala con posterioridad a la demanda estadounidense de 14 de marzo de 2011²⁹.
- *Statute of limitations*. La demanda de 14 de marzo de 2011 indica que estos experimentos médicos no consentidos comenzaron a practicarse en Guatemala en el año 1946. Dado que la demanda se ha planteado más de sesenta años después de la comisión de dichos actos, parece razonable imaginar que los demandados puedan

traer a colación en el litigio la cuestión de la prescripción de acción de responsabilidad civil ejercitada por los demandantes guatemaltecos. En esta materia, los alumnos han de analizar el contenido de los *statutes of limitations* («normas de limitación») estadounidenses, que habitualmente vinculan el comienzo de la prescripción de las acciones al momento en el que se dan los presupuestos necesarios para que su existencia («*when the cause of action arises*»), y que suelen extenderse a lo largo de plazos breves, de no más de dos o tres años en el Derecho de daños federal que invocan los demandantes. De este modo, en este concreto supuesto de la inoculación de sífilis acontecida en 1946, resulta imprescindible el estudio de la progresiva jurisprudencia del Supreme Court acerca de las denominadas *discovery rules*. Se trata de excepciones implícitas a las reglas generales sobre el cómputo del plazo de prescripción que, en ocasiones, permiten al tribunal retrasar o suspender su comienzo hasta el momento en el que el agraviado conoce la existencia de la *cause of action*³⁰. Al igual que en muchos de los otros temas explicitados en este epígrafe, el examen del Derecho estadounidense en materia de prescripción hará que los alumnos españoles comparen la realidad jurídica patria con los resultados de este aprendizaje de Derecho extranjero. Ello les permitirá conformar una propia opinión jurídica propia y bien fundamentada sobre, por ejemplo, cuál sería la mejor solución en esta materia y, de ser necesario, si la misma sería admisible en el sistema jurídico español.

C) 'Brainstorming' final

Una vez que todos los estudiantes han «volcado» dentro del recinto del aula las conclusiones del aprendizaje tutelado que habían llevado a cabo hasta ese momento, el PBL requiere que se avance dando otro paso adicional: la

elaboración colectiva de un conjunto de propuestas jurídicas respecto del caso que da origen al PBL. Para conseguir dicho objetivo, es adecuado que en un primer momento el profesor realice una intervención en la que informe con claridad al alumnado de los temas a tratar en el *brainstorming* (puesta en común), así como de las «reglas de juego» y del tiempo disponible para desarrollar esta fase del PBL. Al concluir ese breve monólogo, el docente realizará su tarea de «facilitador del aprendizaje³¹» en el *brainstorming* encargándose de funciones como: presentar al alumnado cada uno de los temas merecedores de análisis jurídico; organizar las intervenciones individuales; reconducir el debate si este se diluye o pierde claridad; comprobar que todos los estudiantes participan y, caso de que no, conseguir sin violentar que los alumnos menos activos cambien su actitud; ofrecer conclusiones parciales; controlar el tiempo, etc.

Como se ha indicado, esta fase del PBL debe concluirse con la aportación por parte de los alumnos de un conjunto de propuestas jurídicas consensuadas respecto del problema sobre el que ha pivotado todo su proceso de aprendizaje. Al igual que sucede en ejercicio real del Derecho, en el PBL no hay una única respuesta correcta. De ahí que lo que se solicite del alumnado sea un set de proposiciones. Esta afirmación queda además sobradamente sustentada por el propio desarrollo del *brainstorming*, ya que se va a requerir de los estudiantes que desarrollen *un role playing* (simulación). En este caso, el aprovechamiento máximo del PBL no pasa únicamente por reflexionar sobre las posibilidades de éxito de la reclamación ejercitada por nacionales guatemaltecos ante un tribunal estadounidense, sino que también requiere focalizar la atención en la defensa jurídica que van a implementar los demandados estadounidenses a lo largo de dicho litigio. Asimismo, los estudiantes también han de posicionarse respecto de la posibilidad apuntada por los demandantes, referida al inicio de nuevos litigios contra

otros demandados (Estado guatemalteco, multinacional farmacéutica, etc.). Ello refleja el carácter cíclico del aprendizaje PBL, a través del cual la búsqueda de respuestas para un problema inicial genera nuevas preguntas que a su vez generan nuevas voluntades de aprendizaje. En definitiva, toda esta fase sintetizadora supone en definitiva una «*critical enculturation*» (inmersión cultural crítica)³², una potenciación del análisis jurídico creativo, en la que los estudiantes están practicando las habilidades que requiere su futura actividad profesional (ya sea consultoría jurídica, defensa procesal, desarrollo de proyectos en cargos públicos, etc.).

Evaluación del alumnado

En este PBL, se propone que las calificaciones del alumnado se calculen aplicando el siguiente trinomio: presentación oral valorada de forma individualizada (45%) + participación positiva en el *brainstorming* (25%) + examen escrito (30%). El reparto interno de porcentajes ha de establecerse *ex ante* por el profesor teniendo en cuenta factores como los siguientes: la intensa actividad jurídico-intelectual que ha de desarrollar el alumno antes del momento de su presentación (lo que justifica que a esta actividad se le asigne el porcentaje de nota mayor) y la adecuación de que el aprobado solo se obtenga demostrando un trabajo continuado (esto es, que no sea suficiente con que el alumno desarrolle a la perfección únicamente una de las tres tareas evaluadas).

Un claro ejemplo de que en el PBL el alumno, aparte de aprender a través de su trabajo individual, también aprende del trabajo colectivo es la forma de examinar a los alumnos. Así, en el examen escrito al que tendrán que responder los estudiantes al terminar el PBL aparecerán preguntas referidas tanto a las presentaciones de otros compañeros como a la puesta en común final. Esto es, habrá alumnos que incluso no encontrarán ninguna pregunta en el examen referida a la cuestión específica que su

grupo debió investigar y exponer. Ello fomenta en los estudiantes la participación y atención durante toda la experiencia PBL.

Otra opción interesante en este ámbito evaluador puede ser la siguiente: proponer a los alumnos que la nota que cada alumno ha de recibir según la adecuación a su presentación oral no sea determinada por el profesor, sino que esta se extraiga de la media aritmética de puntuaciones que le otorguen a cada ponente el resto de sus compañeros. Si se opta por aplicar dicha «puntuación democrática», ello implica que todos los estudiantes estarían también participando de forma inmediata en los procesos oficiales de evaluación. Dicha intervención fomenta su sentido de la responsabilidad y supone un anticipo a los abundantísimos momentos de su carrera profesional en los que tendrán que tomar decisiones que repercutan directamente en terceros.

Por último y con carácter general, no puede olvidarse que el PBL, aparte de permitir una evaluación externa tan «especializada» como la que se acaba de exponer, también está fomentando que el alumno realice certeras autoevaluaciones a lo largo de todo el proceso cognoscitivo. Sus impresiones personales sobre sus progresos respecto al dominio del caso se podrán contrastar con la realidad no solo en el momento del examen, sino también en las fases previas de puesta en común, de exposiciones orales y de preparación de las exposiciones orales (siendo en este momento muy relevante el *feedback* aportado por el compañero de grupo).

Conclusión: ventajas del PBL en el aprendizaje jurídico-internacional

En primer lugar, las propias características del PBL requieren que al profesor se le asigne un número reducido de estudiantes, por lo que como punto de partida del PBL se pueden predicar ya todas las ventajas cualitativas propias de una enseñanza más personalizada. Adicionalmente, el PBL aúna una serie de

destacadas virtudes: atendiendo al problema multidisciplinar del que se parte, una serie de factores como el interés jurídico del caso, su conexión con el estudiante o incluso su atractiva complejidad suponen un gran estímulo para el alumno a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Con el PBL los estudiantes van a retener más y durante más tiempo el conocimiento generado a lo largo de todo el proceso, ya que este conocimiento, aparte de estar vinculado a un contexto fáctico concreto, ha sido generado «artesanalmente» por los estudiantes, quienes conforman una «comunidad de aprendices»³³. De esta forma, la teoría y la práctica se engarzan de una forma mucho más natural que si la docencia se divide en clases magistrales y prácticas. Como se ha ido apreciando, el PBL también potencia la autonomía del estudiante y su capacidad para estructurar conocimientos y tomar decisiones. El alumno desarrolla asimismo habilidades comunicativas y de relaciones interpersonales. En definitiva, el PBL ayuda a reducir el «abismo» que en ocasiones parece existir entre las Facultades de Derecho y el ejercicio de la profesión³⁴. Desde una perspectiva de Derecho Internacional, el PBL contribuye además a formar a «licenciados transnacionales», en el sentido de prepararlos para afrontar con éxito problemas jurídicos que sobrepasen las fronteras —geográficas y legales— de su país de origen.

Concluyendo, ya que en el ámbito de los despachos jurídicos el calificativo *boutique* se considera actualmente un marchamo de calidad, igualmente se estima que estas experiencias de «aprendizaje *boutique*» han de valorarse muy positivamente y fomentarse para que se conviertan en prácticas cotidianas en las Facultades de Derecho, dado que generan unas competencias de aprendizaje muy valoradas tanto en el ámbito universitario como en el profesional. El PBL será exitoso siempre que confluyan factores como los siguientes: un «buen problema», un número reducido de estudiantes, un

profesor formado conceptual y metodológicamente, así como una buena planificación de

todas las fases del PBL y del papel que el docente ha de desempeñar en cada una de ellas.

Notas

¹ La autora es profesora titular de Derecho Internacional Privado de la Universidad de Zaragoza (España); LL. M. *summa cum laude* por la Universidad de Fordham (Nueva York) y miembro de los Proyectos de Investigación DER 2009-11702 (subprograma JURI) y e-PROCIFIS (Ref. S 14/3). katiafachgomez@gmail.com

² Popol Wuj, traducción al español por Sam Colop, Biblioteca Guatemala, segunda edición, 2011.

³ Moens, G. A. (2006). *The Mysteries of Problem-Based Learning: Combining Enthusiasm and Excellence*, University of Toledo Law Review 38, 623 y ss. <http://law.utoledo.edu/students/lawreview/volum38n2/MoensFinal.pdf> [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

⁴ Este PBL que se procede a presentar de forma pormenorizada trae su origen en un módulo impartido por la autora durante el mes de junio de 2011 en la Facultad de Derecho de la Universidad Francisco Marroquín de Guatemala (UFM). Este módulo se incardinó dentro del curso «International Legal Issues: Latest Developments in International Law», que la universidad ofreció a sus alumnos de la carrera de Derecho. Teniendo en cuenta lo proclamado en el ideario de dicha universidad («el *pensum* de la Facultad de Derecho pondrá énfasis sobre el estudio del Derecho [...] lo importante es formular y examinar de nuevo teorías o principios [...] para ir más allá del mero aprendizaje de códigos y leyes»; <https://www.ufm.edu/>), la autora optó por perfilar su módulo siguiendo las pautas del denominado Aprendizaje Basado en Problemas (*Problem Based Learning*, PBL). En su docencia en la Universidad de Zaragoza, la autora va a aplicar la metodología y conclusiones extraídas de este PBL, que son las que se exponen a continuación.

⁵ Con ello, se consigue un resultado muy interesante, definido por algunos autores como: «*students are denied the comfort of the familiar, which forces them to develop a pluralistic legal mind*». Smiths, J. M. (2011). *European Legal Education, or; How to Prepare Students for Global Citizenship?* <http://www.rechten.unimaas.nl/maastrichtworkingpapers> [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

⁶ Estados Unidos pide perdón a Guatemala por experimentos con sífilis, <http://www.elperiodico.com/es/noticias/internacional/20101002/eeuu-pide-perdon-guatemala-por-experimentos-con-sifilis/511099.shtml>; médicos de Estados Unidos inocularon sífilis y gonorrea a prisioneros y enfermos mentales de Guatemala, http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Medicos/EE/UU/inocularon/sifilis/gonorrea/prisioneros/enfermos/mentales/Guatemala/elpepusoc/20101001elpepusoc_3/Tes; Estados Unidos pide perdón a Guatemala por las infecciones de sífilis en los años cuarenta, <http://www.publico.es/internacional/339466/eeuu-pide-perdon-a-guatemala-por-las-infecciones-de-sifilis-en-los-anos-cuarenta/comentarios-valorados>; US says sorry for 'outrageous and abhorrent' Guatemalan syphilis tests, <http://www.guardian.co.uk/world/2010/oct/01/us-apology-guatemala-syphilis-tests> [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

⁷ Tuskegee Experiment Scientist Spread Syphilis in Guatemala Too, <http://www.cbsnews.com/>; U.S. apologizes for newly revealed syphilis experiments done in Guatemala, <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/10/01/AR2010100104457.html>; U.S. Apologizes for Syphilis Tests in Guatemala, <http://www.nytimes.com/2010/10/02/health/research/02infect.html> [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

⁸ Estados Unidos cometió un terrible error con experimento sobre sífilis en Guatemala, <http://www.s21.com.gt/nacionales/2011/03/01/eeuu-cometio-terrible-error-experimento-sobre-sifilis-guatemala>; Las inyecciones cambiaron mi vida, http://www.prensalibre.com/noticias/inyecciones-cambiaron-vida_0_355164490.html; Enojo y rechazo por experimentos en Guatemala, http://www.prensalibre.com/noticias/Enojo-rechazo-experimentos-Guatemala_0_346165409.html; Funcionarios guatemaltecos avalaron estudio de sífilis, http://agn.gob.gt/agn/index.php?option=com_content&view=article&id=6601:funcionarios-guatemaltecos-avalaron-estudio-de-sifilis-&catid=54:politica [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

⁹ Fueron los experimentos del diablo, http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Fueron/experimentos/diablo/elpepisoc/20110326elpepisoc_3/Tes [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

¹⁰ En este punto, se animó a los alumnos a leer más sobre el caso acudiendo a otras fuentes de información (periódicos, internet, etc.). Es bien cierto que «*Law is Life. Learn outside the Law School*», v. Barnes, J. W. (1995). *How*

to Do Law (Ten Things my Mentor Should Have Told Me), *Prima Facie*, 27; http://www.une.edu.au/lss/how_to_study_law.doc [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

¹¹ Ahondando en este tipo de parámetros, v. Peña López, F. (2011). Planificación temporal de las clases interactivas para la docencia de las asignaturas de derecho civil en el EEES, en *Actas del II Congreso Internacional de Docencia Universitaria* (Vigo, 2011), Ed. Andavira, Santiago de Compostela, en proceso de publicación.

¹² Incidiendo en los aspectos ilegales de este experimento, v. Champion Jr., W. T. (2010). «The Tuskegee Syphilis Study as a Paradigm for Illegal, Racist and Unethical Human Experimentation», *Southern University Law Review*, 37, 231 y ss.

¹³ Perkiss, A. (2008). «Public Accountability and the Tuskegee Syphilis Experiments: A Restorative Justice Approach», *Berkeley Journal of African-American Law & Policy* 10, 70 y ss; Menikoff, J. (2008). *New Perspectives on Familiar Issue: Could Tuskegee Happen Today?*, St. Louis University School of Law, 1, 311 y ss.

¹⁴ Annas, G. J. (2009). «The Legacy of the Nuremberg Doctors' Trial to American Bioethics and Human Rights», *Minnesota Journal of Law, Science & Technology*, 10, 19 y ss.

¹⁵ Roman, J., U. S. (2002). «Medical Research in the Developing World. Ignoring Nuremberg», *Cornell Journal of Law and Public Policy*, 11, 441 y ss.

¹⁶ Miller, C. H. (2009). «The Adaptive American Judiciary: from Classical Adjudication to Class Action Litigation», *Albany Law School*, 72, 117 y ss.; Hensler, D. R. (2009). «The Globalization of Class Actions: An Overview», *The Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 7 y ss; Carballo Piñeiro, L. (2009). *Las acciones colectivas y su eficacia extraterritorial: problemas de recepción y transplante de las «class actions» en Europa*, Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.

¹⁷ Zamora Cabot, F. J. (2005). *Casos Recientes de Aplicación del Alien Tort Claims Act (ATCA) of 1789, de los Estados Unidos, Respecto de las Corporaciones Multinacionales*, Pacis Artes, libro homenaje al profesor J. D. González Campos, Madrid, 505-519; Requejo Isidro, M. (2009). *Violaciones graves de derechos humanos y responsabilidad civil (transnational human rights claims)*, Thomson Aranzadi.

¹⁸ Entre la vastísima bibliografía sobre ambas enmiendas, puede consultarse estos dos recientes trabajos: Gedicks, F. M. (2009). «An Originalist Defense of Substantive Due Process: Magna Carta, Higher-Law Constitutionalism and the Fifth Amendment», *Emory Law Journal*, 58, 585 y ss.; McWhirter, R. J. (2009). «What's so Cruel & Unusual about the Eight Amendment», *Arizona Attorney*, 46, 13 y ss.

¹⁹ Mervine, L. R. (2007). «Bridging the Philosophical Void in Punitive Damages: Empowering Plaintiffs and Society Through Curative Damages», *Buffalo Law Review*, 54, 1587 y ss.; Eisenberg, T. (2010). «The Decision to Award Punitive Damages: An Empirical Study», *The Journal of Legal Analysis* 2, 577 y ss.; Sheila, B. (2008). «Two Worlds Collide: How the Supreme Court's Recent Punitive Damages Decisions Affect Class Actions», *Baylor Law Review* 880 y ss.

²⁰ García Minondo, A. (2007). *Análisis de los daños punitivos, con énfasis en la Ley de Protección al Consumidor y Usuarios*, Universidad Francisco Marroquín, Guatemala, 21 de febrero de 2007. <http://www.tesis.ufm.edu.gt/pdf/4138.pdf>; Pantaleón Prieto, A. F. (2001). «La prevención a través de la indemnización: los daños punitivos en derecho norteamericano y el logro de sus objetivos en el derecho español», *Estudios de derecho judicial*, 37, 29-44.

²¹ <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2010/10/01/read-out-presidents-call-with-guatemalan-president-colom> [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

²² <http://www.hhs.gov/news/press/2010pres/10/20101001a.html> [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

²³ Gibney, M. y Warner, D. (2000). «What Does it Mean to Say I'm Sorry? President Clinton's Apology to Guatemala and its Significance for International and Domestic Law», *Denver Journal of International Law and Policy*, 28, 233 y ss.

²⁴ Casey, M. R y Ristroph, B. (2007). «Boomerang Litigation: How Convenient is Forum Non Conveniens in Transnational Litigation?», *Brigham Young University International Law & Management Review*, 4, 21; Baldwin, J. E. (2007). «International Human Rights Plaintiffs and the Doctrine of Forum Non Conveniens», *Cornell International Law Journal*, 40, 749 y ss.

²⁵ Garro, A. M. (2005). «Forum non conveniens»: disponibilidad y adecuación en los foros latinoamericanos desde una perspectiva comparada, De CITA: direito do comércio internacional. derecho del comercio internacional, 4,174-206; Baker Jr., J. (2010). «Conflicts in International Tort Litigation Between U.S. and Latin American Courts», *University of Miami The University of Miami Inter-American Law Review*, 42, 1 y ss.

²⁶ Este Decreto guatemalteco 34-97 fue modificado posteriormente a través del Expediente 213-99, que declara inconstitucional el inciso a) y el vocablo «mínima» contenido en el inciso b) del artículo 3 del Decreto 34-97 del Congreso de la República.

²⁷ Bonilla Juárez, J. G. (1999). *La Proyección de la doctrina forum non conveniens en la legislación guatemalteca (Análisis Crítico del Decreto 34-97 del Congreso de la República)*, <http://www.tesis.ufm.edu.gt/pdf/2722.pdf> [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

²⁸ Juzgado de primera instancia civil y económico coactivo del departamento de Izabla, Puerto Barrions, 7 de diciembre de 2010; Juzgado de primera instancia civil y económico coactivo del departamento de Retalhuleu, 18 de enero de 2011.

²⁹ El rechazo a la demanda en Guatemala puede enterearse en el punto 29 de la demanda de 14 de marzo de 2011: «given the lack of an adequate forum for these claims in Guatemala...».

³⁰ Peña López, F. (2011). La prescripción de las acciones de responsabilidad civil por daños en el CC: modelos de Derecho comparado para su reforma e interpretación, <http://www.indret.com> en Indret comparado.

³¹ Terminología usada en Rué, J., Font, A., Cebrián, G. (2011). «El APB, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho», *Revista de Docencia Universitaria*, 25-44.

³² Hirokawa, K. (2009). «Critical Enculturation: Using Problems to Teach Law», *2 Drexel Law Review* 2, 1 y ss.

³³ Martin, F. (2003). «Teaching Problem Solving: A Problem Based Learning Approach Combined with a Computerised Generic Problem», 5 y ss. <http://www.austlii.edu.au>. [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

³⁴ Propugnando la desaparición de dicho «gulf», v. Webber, J. (2004). «Legal Research, the Law Schools and the Profession», *Sydney Law Review*, 26, 565.

Referencias bibliográficas

HIROKAWA, K. (2009). Critical Enculturation: Using Problems to Teach Law, *2 Drexel Law Review* 2, 1 y ss.

Peña L, F. (2011). Planificación temporal de las clases interactivas para la docencia de las asignaturas de Derecho Civil en el EEES, en *Actas del II Congreso Internacional de Docencia Universitaria (Vigo, 2011)*, ed. Andavira, Santiago de Compostela, en proceso de publicación.

RUÉ, J., FONT, A., CEBRIÁN, G. (2011). El APB, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho, *Revista de Docencia Universitaria*, 25-44.

WEBBER, J. (2004). Legal Research, the Law Schools and the Profession, *Sydney Law Review*, 26, 565.

Fuentes electrónicas

BARNES, J. W. (1995). How to Do Law (Ten Things my Mentor Should Have Told Me), *Prima Facie*, 27 <http://www.une.edu.au/lss/how_to_study_law.doc>. [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

MARTIN, F. (2003). Teaching Problem Solving: A Problem Based Learning Approach Combined with a Computerised Generic Problem, 5 y ss. <http://www.austlii.edu.au>. [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

MOENS, G. A. (2006).» The Mysteries of Problem-Based Learning: Combining Enthusiasm and Excellence», *University of Toledo Law Review* 38, 623 y ss. <http://law.utoledo.edu/students/lawreview/volumes/v38n2/MoensFinal.pdf>. [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

SMITHS, J. M (2011). European Legal Education, or; How to Prepare Students for Global Citizenship?. <http://www.rechten.unimaas.nl/maastrichtworkingpapers>. [Fecha de consulta: 27/julio/2011.]

Abstract

Advantages of the Problem Based Learning (PBL) as a Learning Method for International Law

This paper shows how the «Problem-based learning» (PBL, using the English acronym) generates important benefits in the learning process of law students. The PBL is a methodological tool that facilitates the real integration of the European Space of Higher Education in the Spanish law schools (Introduction). Developing a successful PBL requires from the Professor a detailed work of planning

and tutoring. The starting point is the choice of a fact pattern-problem with enough complexity and interest to attract and maintain students' interest throughout the PBL. In this paper, the problem is a recent international case which connects to several States and is expected to be acquire great legal significance in the future. Professor individualizes in that case a series of relevant legal issues, whose detailed study is assigned to students grouped in pairs (Method). Applying the PBL, students become the protagonists of their own learning, since, among other benefits, they are responsible to locate, prioritize, internalize and apply the legal information they need to master the assigned topic. In the preparation and oral presentation of their conclusions to the group, students develop their skills of teamwork, decision making and synthesis, in the same way that they improve their verbal and physical expression. The final phase of brainstorming encourages their negotiating skills and role playing, sharpen their attention and prepare them for the optimal development of their future legal activities (Results). This paper allows us to reflect on the growing multi-disciplinarity and internationality of the legal practice and how Spanish Law Schools have to make use of mechanisms such as the PBL to give an optimal answer both to the student's learning potential and to the requirements of a global market (Discussion).

Key words: *Team teaching, Activity method, Cognitive process, Teaching quality, Curriculum, Legal sciences.*

Résumé

Avantages du Problem Based Learning (PBL) comme méthode d'apprentissage du Droit International

Cet article montre comment l'utilisation de «l'Apprentissage Basé sur des Problèmes» (ABP) produits des importants avantages dans le procès d'apprentissage des étudiants de droit. L'ABP est un très remarquable outil qui aide à la véritable inclusion de l'EEES aux Facultés de Droit (Introduction). La planification d'un ABP avec du succès exige du côté de l'enseignant de très précises tâches de planification et de tutorat, exposées avec plus de détaille dans cet article. Le point de départ est la sélection d'un problème suffisamment complexe et intéressant capable d'attirer et maintenir l'attention des élèves pendant tout l'ABP. Dans ce travail nous proposons comme exemple un cas international très récent, qui est a des connections avec plusieurs États et qui est en disposition d'acquérir prochainement une grande pertinence juridique.

L'enseignant individualise une série de questions juridiques particulièrement pertinentes, et assigne à chaque groupe son étude détaillé. (Méthode). L'ABP fait de l'étudiant le protagoniste de son propre apprentissage, puisque, entre autres aspects positifs, il se fait responsable de localiser, hiérarchiser, internaliser et appliquer l'information juridique précise pour arriver à être capables de maîtriser la thématique assignée. Lors de la préparation et la présentation orale de leurs conclusions, ils développent leurs compétences de travail en équipe, de prise de décisions et de synthèse, aussi bien qu'ils améliorent leur expression orale. La phase du brainstorming finale encourage leurs habilités de négociation et de role playing, elle aiguise son attention et leurs prépare pour un optimal déroulement de sa future profession juridique. (Résultats). Ce travail incite à nous faire réfléchir sur la multidisciplinarité et l'internationalité de la pratique du droit, et comment les Universités espagnoles devraient faire usage de l'ABP pour répondre de façon optimale aux potentialités d'apprentissage de l'étudiant aussi bien qu'aux besoins du marché global de travail (Discussion).

Mots clés: *Enseignement en équipe, Méthode active, Qualité de l'enseignement, Programme d'études, Droit.*

Perfil profesional de la autora

Katia Fach Gómez, LL. M.

Profesora titular de Derecho Internacional Privado en la Facultad de Derecho de Zaragoza. Consultora jurídica para organismos internacionales como el Banco Mundial, American Arbitration Association y Cámara de Comercio Internacional. Profesora en la Universidad de Fordham (NY, 2010), Visiting Scholar en la Universidad de Columbia (NY, 2008), conferenciante en universidades de Alemania, Francia, República Checa y Latinoamérica. Autora de abundantes publicaciones jurídicas internacionales en alemán, inglés y español. Árbitro de la Asociación Europea de Arbitraje y Miembro de la Comisión de Formación Internacional del Colegio de Abogados de Zaragoza.

Correo electrónico de contacto: katiafachgomez@gmail.com

