



Competencias Digitales, Innovación y Prospectiva



Autores:

Adriana Rocío Lizcano Dallos - Agda Zuluaga Aldana -
 Aída Gómez Suárez - Aída Gómez Suárez-Alberto Enrique
 Oviedo Buelvas - Alejandra Zuleta Medina - Alex Patricio
 Tobar Esparza - Andrés Llanos Redond - Ángela Patricia
 Ayala Nieto - Antonio Mihi-Ramírez - Azarías Alejandro
 Reyes - Guerrero - Bairon de Jesús Londoño Gonzales -
 Blanca Nelly Chacón de Navas - Carina, Boggero -
 Catalina Irene Nevárez Burgueño - Cesar Augusto
 Montes Gallego - Cynthia Liliana Guzmán González -
 David Hernando Barbosa-Ramírez - Denis Lorena
 Álvarez Guayara - Diana Carolina Gutiérrez - Edison
 Fernando Bonifaz Aranda - Edwin Eduardo Millán
 Rojas - Edwin Mauricio Portilla Portilla - Efrain José
 Martínez Meneses - Eliana Rivera Capacho - Elías
 Melchor-Ferrer - Elizabeth Del Hierro Parra - Erika
 Johanna Brand Cabrera - Esperanza Nájera Jáquez -
 Eustolia Nájera Jáquez - Eustolia Nájera Jáquez - Fabio
 Ignacio Munévar Quintero - Fernando Alonso Gómez
 Carrillo - Francia Morales Rosero - Giovanni Chávez Melo
 - Gloria Esperanza Gamboa Caicedo - Gloria Patricia
 Calderón Carmona - Harold Dionisio Bula Herazo - Héctor
 Miguel Rosero Moreano - Heriberto José Rangel Navia -
 Javier Fombona Cadavieco - Jesús Arturo Suástegui
 Rodríguez - Jesús María Durán Cepeda - Jhon Haide Cano
 Beltrán - Joel Angulo Armenta - John Arley García Quintero -
 Jonathan Nañez Arcila - Jorge Andrés Montenegro Bastidas - Jorge
 Vargas - Jorge Luis Escobar Reynel - Josué Guillermo Cuccaita Murcia -
 Céspedes - Julián Ignacio López Arcos - Julián Roa González - Laura García Juan - Lina Marcela Colorado - Lucía Bustamante
 Meza - Madeleyne Buelvas Pallares - María Alejandra Sarmiento Bojórquez - María Clemencia González - Mario Ramón Macea
 Anaya - Marisol Villegas Pérez - Martín De Los Heros Rondeniil - Mayte Cadena González - Nancy Argenis Salazar Acosta -
 Nancy Dalida Martínez Barragán - Néstor Gabriel Navas Granados - Nilka Riquena Robles Camargo - Omar Zoratti - Paula
 Andrea Jaramillo Villegas - Pedro Alonso Forero Saboya - Rafael Neftalí Lizcano Reyes - Rafael Portillo Rosales - Ramona
 Imelda García López - Raúl Marcelo Lozada Yáñez - Ricardo Enrique Sandoval Barros - Rocio Valles Rosales - Sebastián, Recce
 - Sergio Andrés Zabala Vargas - Sergio Clavijo Moreno - Sergio Obredor Castro - Silvia Rubín Ruiz - Sonia Verónica Mortis
 Lozoya - Teresa Gómez Tress - Verónica Patricia Pazos Guevara - Vianney L. Castillo Sosa - William Alberto Peña Ramírez -
 Yeimmy Londoño Gaitán





Comité Editorial

Los artículos que lleva el presente libro fueron evaluados por el comité de arbitraje del XXII Congreso Internacional sobre educación bimodal, bajo la presidencia del Magister Roger Loaiza Álvarez.

Editor:

Corporación Centro Internacional de Marketing Territorial para la Educación y el Desarrollo.

Corporacion CIMTED

Nit:811043398-0

Cuidado de la Edición: Juliana Escobar Gómez

Calle 41 # 80 B – 120 int 301

Código postal 050031 ° Medellín – Colombia

www.cimted.org

Ilustración portada:

Juliana Escobar Gómez

ISBN: 978-958-59518-4-6

Febrero 2017

© Derechos Reservados

Las opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores y no indican, necesariamente, el punto de vista de la Corporación CIMTED

Todo el contenido de este Libro está protegido por la ley según los derechos Materiales e intelectuales del editor (corporación CIMTED) y de los ponentes (autores), que participaron en este libro, Por tanto, no está permitido copiar o fragmentar con propósitos comerciales todo su contenido sin la respectiva autorización de los anteriores. Si se hace como un servicio académico o investigativo debe contar igualmente con permiso escrito de sus autores y citar las respectivas fuentes. Más informes cimted@gmail.com, y con los respectivos autores, cuyas direcciones aparecen al inicio de cada capítulo.
Publicación electrónica editada en Colombia. Edited in Colombia



Reinventando la enseñanza del derecho: *Blended Learning*, competencias e investigación en el aula

Laura García Juan (Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia)

Javier Fombona Cadavieco (Universidad de Oviedo, España)

Colombia - España

Sobre los autores

Laura García Juan

Doctora en Derecho con Mención Internacional y Mención Cum Laude por el Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Valencia (España). Máster en Cooperación al Desarrollo, con especialidad en Codesarrollo y Movimientos Migratorios, por el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local de la misma Universidad. Actualmente es docente-investigadora interna y Coordinadora de Investigaciones en la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), sede Medellín, Colombia. Pertenece al Grupo de Investigaciones en Derecho de la UPB y actualmente adelanta investigaciones en la línea de Derecho Internacional, Relaciones Internacionales y Derechos Humanos. En la actualidad participa en varios proyectos de investigación, habiendo sido investigadora principal en el proyecto de innovación docente "Metodologías docentes alternativas en Derecho Internacional".

Correspondencia: laura.garciaj@upb.edu.co

Javier Fombona Cadavieco

Doctor en Ciencias de la Información y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo (España). Coordina y dinamiza las redes y convenios internacionales de la Universidad de Oviedo, sus trabajos abordan la incorporación de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Ex-realizador de TV, profesor de Didáctica y Comunicación desde 1986 en distintos niveles educativos. Ha impartido múltiples comunicaciones y conferencias (114), tiene publicaciones en revistas científicas (63) y en textos de reconocido prestigio (57). Es revisor de artículos para múltiples publicaciones y congresos internacionales. En la actualidad participa en varios proyectos de investigación y coordina un proyecto Erasmus donde intervienen 5 países europeos.

Correspondencia: fombona@uniovi.es



Reinventando la enseñanza del derecho: Blended Learning, competencias e investigación en el aula

Resumen

Las facultades de derecho colombianas todavía se encuentran adscritas a parámetros y metodologías de enseñanza-aprendizaje basados en la presencialidad y en un sistema de evaluación fundamentado en la retención memorística de contenidos. Por otro lado, continúan apegadas a la creencia de que el aprendizaje del derecho no debe, necesariamente, ir acompañado de la investigación. El objetivo del proyecto de innovación docente del que surge este artículo es realizar el tránsito desde las metodologías tradicionales consolidadas, hacia otras más acordes con los nuevos tiempos donde la investigación forme parte esencial del currículo. Para ello, se han combinado tres estrategias pedagógicas para la formación en investigación dirigida a los estudiantes de derecho. Un modelo educativo híbrido que combina al 50% la presencialidad con la virtualidad (*Blended Learning*), donde se trabaja siempre en pequeños grupos colaborativos, y que está complementado con un sistema de calificaciones basado en el desempeño de competencias y en el desarrollo de habilidades. La metodología investigativa del proyecto se basa en la investigación-acción participativa a través de una experiencia crítica intencionada, planificada y controlada. Entre los resultados del proyecto encontramos el incremento de los promedios de calificaciones de los alumnos y la drástica reducción de las tasas de abandono.

Introducción

El proyecto “Metodologías docentes alternativas en Derecho Internacional” es una propuesta de innovación docente interdisciplinaria desarrollada en la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas de la sede central de la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia (UPB), con el apoyo metodológico de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo en España.

La idea de llevar a cabo un proyecto de innovación docente en la UPB surge en un momento en que la Facultad de Derecho se encuentra inmersa en el proyecto de transformación curricular en el marco del proceso de autoevaluación con fines de reacreditación y donde la Universidad apuesta por un Modelo Pedagógico Integrado según el cual el proceso formativo ha de permitir la construcción de competencias metacognitivas, la superación del aprendizaje simple y el cambio hacia el aprendizaje generativo y significativo. La transformación afecta, en concreto, al programa de pregrado en derecho y el proyecto surge en el seno del área de Relaciones Internacionales, que es una de las más afectadas por estos cambios (UPB, 2014).

El Derecho es un espacio del conocimiento que, al contrario de lo que pueda parecer en comparación con otras áreas del saber, está en continua evolución y en permanente cambio, siendo precisamente el Derecho Internacional un buen botón de muestra en este sentido. Sin embargo, aún en la actualidad, la docencia universitaria en las facultades de derecho se encuentra adscrita a paradigmas tradicionales



relacionados con el rol central del profesor en la clase y un rol pasivo del estudiante en su propio proceso de formación (Grant, 2014). Y son precisamente los profesores de derecho los que demuestran una mayor resistencia al cambio de sus estrategias docentes, especialmente en lo que supone entregar el protagonismo a los estudiantes. Del mismo modo, las evaluaciones suelen estar centradas principalmente en la repetición y memorización de contenidos por encima del desarrollo de este proceso, siendo habitual la exigencia del dominio de la teoría sobre la práctica en los niveles de pregrado (González Galván, 2013).

Pese a que múltiples experiencias innovadoras se vienen sucediendo desde finales del siglo XIX y los avances científicos en materia de educación y metodologías de aprendizaje son innumerables, lamentablemente el panorama en el interior de las aulas de las facultades de derecho en Colombia parece no haber evolucionado demasiado. Aún hoy en día, el estudiante de derecho mejor evaluado es aquel que puede acumular y repetir la mayor cantidad de información coincidente con la que le ha proporcionado directamente su profesor (Nieto, 2006).

El objetivo general de este proyecto es realizar el tránsito desde la utilización preferente en el aula de métodos de aprendizaje más tradicionales como la clase magistral y de sistemas de evaluación basados en la retención memorística de contenidos, hacia la implementación de modalidades y métodos donde se valore fundamentalmente el aprendizaje autónomo y la capacidad investigativa. Y ello con la finalidad última de motivar al alumno al estudio y la investigación, a la par de conseguir una completa y consciente inmersión de los estudiantes en la "cultura internacional", más allá de los meros contenidos inherentes a la materia. Para conseguirlo, resulta perentorio combinar e integrar los saberes disciplinares propios de la asignatura con formas de aprendizaje diferentes o alternativas que vienen siendo objeto de investigación desde hace ya décadas (Gerding, 2010).

La metodología investigativa del proyecto se basa en la investigación-acción participativa (IAP), que es un método de estudio y acción de tipo cualitativo que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, fundamentando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. La IAP supone una implicación real y comprometida entre el investigador y los investigados (Grupo meta), que se convierten conjuntamente en "sujetos de la investigación", donde la dicotomía entre observador y observado se rompe deliberadamente para incorporar la mirada y la historia de los estudiantes como principal referente del proceso investigador (Woods, 1993).

La experiencia crítica

Peter Woods denominó "experiencias críticas" en su obra de 1993 *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje* a la experiencia desde dentro, es decir, cuando la validación de las evaluaciones de la práctica viene dada por la valoración de uno de los propios participantes, o lo que el autor define como momentos y episodios cargados, que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal. A diferencia de los incidentes críticos, las experiencias críticas tienen la particularidad de ser intencionadas, planificadas y controladas, pero los



planes contenidos en ellas se incrementan con los elementos imprevistos. Además, pueden tener para los profesores una función de conservación y confirmación de su confianza, su filosofía y sus ideales, a pesar de los ataques a los que podrían estar sometidos (Woods, 1993).

Para poder sintetizar las características de este proyecto hay que partir de algunas premisas que describen normalmente la investigación educativa. Los fenómenos educativos son complejos y existe un riesgo de subjetividad e imprecisión. Además, plantean dificultades epistemológicas debido a que su carácter irrepetible dificulta la replicación. Estas investigaciones son pluriparadigmáticas y plurimetodológicas, pero además son multidisciplinares, puesto que precisan del esfuerzo coordinado de varias disciplinas (González García, 2013). Por otro lado, el investigador forma parte del fenómeno social que investiga, por lo que se establece una relación peculiar entre éste y el grupo investigado. Y por último, la variabilidad de los fenómenos educativos en el tiempo y en el espacio dificulta el establecimiento de regularidades y generalizaciones como objetivos de la ciencia (Miguel, 2010).

Las experiencias críticas, como metodología investigativa, requieren de una serie de condiciones previas y se estructuran en varias etapas. En primer lugar, requieren de legitimación dentro de la estructura del *currículum* y precisan estar apoyadas por la política académica de la institución. En segundo lugar, son necesarios recursos que a menudo rebasan las exigencias normales. Y en tercer lugar, requieren un agente crítico tal como un profesor fuertemente comprometido que no es un técnico sino un practicante reflexivo que promueve un aprendizaje real. El aprendizaje real es, junto con la *communitas* o esfuerzo grupal, lo que principalmente caracteriza este tipo de experiencias.

La investigación se construye sobre las propias necesidades y prácticas de los alumnos y sobre sus estructuras cognitivas y afectivas pre-existentes. La meta primordial es alentar a los estudiantes a aprender cómo aprender, a desarrollar su propia habilidad para pensar y una actitud proactiva de interrogación. Y para lograrlo, el alumno necesita sentir un grado de control sobre el proceso. No se trata de dirigir sino de conducir por seguimiento. Por su parte, la *communitas* se basa en la solidez del mutuo soporte y la mutua estima que facilitan tanto el desarrollo del profesor como el del alumno. En las comunidades los sentimientos latentes, las habilidades, los pensamientos y las aspiraciones son repentinamente liberados y sus integrantes se contagian el entusiasmo los unos a los otros (Velásquez, 2007).

En cuanto a sus etapas, una experiencia crítica estructurada procede como un estudio de investigación cualitativa donde las concepciones iniciales provocan la recogida de datos que son después analizados. Esto, a su vez, provoca más recogida de datos que contribuyen a clarificar las ideas, y así sucesivamente. Cada etapa se construye sobre la anterior. Encontramos en esta experiencia las siguientes fases:

Tabla 1 Fases de la experiencia crítica

FASE	DESCRIPCIÓN
Conceptualización	Periodo de gestación en el cual se consideran las posibilidades de la idea
Preparativos y planificación	Se clarifican las metas y los objetivos, se hacen los planes para el buen término de la experiencia



Divergencia	Surgen oportunidades nuevas y completamente imprevistas. Es el momento en que tiene lugar la acción principal.
Convergencia	Se examinan los productos y resultados de la etapa anterior
Consolidación	El trabajo es perfeccionado en atención al análisis realizado
Celebración	Plan de socialización de resultados

988'02.1 Fase de conceptualización

Para iniciar un proyecto de estas características es imprescindible, como se adelantaba más arriba, contar con docentes que posean la formación adecuada en pedagogía y docencia, diseño en ambientes virtuales de aprendizaje, sistemas de evaluación por competencias, confección y manejo de rúbricas de evaluación y uso de TIC. Además, el/la docente ha de tener un excelente dominio de las estrategias para activar la implicación de los estudiantes.

La docente que lideró este proyecto de investigación posee la formación requerida y tiene un marcado espíritu abierto e innovador que resulta del todo pertinente para la promoción de estrategias de internacionalización y movilidad del alumnado. Por su parte, la naturaleza de las materias que integran el contenido del curso bajo su responsabilidad (Derecho Internacional Público) es idónea para intentar la experiencia, al ser esta disciplina un área que invita a observar y analizar hechos y noticias que nos llegan a diario por diferentes canales de comunicación y que se encuentran en constante evolución y permanente cambio (Brooks, 2012).

Fase de preparativos y planificación

Antes de la iniciación formal del proyecto, que tuvo lugar en los últimos días del mes de abril de 2015, el equipo de investigación decidió adelantar lo que podríamos llamar la pre-fase o fase de pre-evaluación. Durante el periodo lectivo correspondiente al primer semestre de 2015 se trabajó conjuntamente con varios grupos de alumnos del curso de Derecho Internacional Público que experimentaron la aplicación práctica de todas las premisas metodológicas expuestas más arriba. El objetivo de esta etapa previa era exponer a los estudiantes a una experiencia crítica (completamente nueva y rompedora con sus esquemas tradicionales) y observar sus reacciones para poder concretar, delimitar y ajustar la metodología educativa que se aplicaría durante el proyecto a la idiosincrasia particular de los estudiantes de derecho de la UPB.

Durante esta pre-fase se realizaron dos cuestionarios de valoración por parte de los estudiantes, uno el 13 de febrero y otro el 7 de abril. El primero de ellos se aplicó transcurrido un mes del inicio de las clases y estaba compuesto, al igual que el segundo, por 25 ítems con una escala de valoración del 1 al 5, donde el 1 significaba el nivel más bajo. Además, se incluyó un apartado g) de comentarios generales con preguntas abiertas sobre tres consideraciones: lo más positivo del curso, los aspectos mejorables y lo que debería cambiarse. La mayoría de los estudiantes estaba cursando tercer semestre y todos, sin excepción, pertenecían al programa de pregrado en derecho. La media global obtenida en la evaluación de febrero (en una escala de 0 a 5) fue de 4.09 y en la de abril fue de 4.35, lo que responde a la decisión tomada por el equipo de investigación de ir adaptando las metodologías y demás



parámetros a las inquietudes manifestadas por los alumnos. Como puede observarse, la valoración de todas las categorías por las que fueron preguntados mejoró en la segunda evaluación.

Tabla 2 Resultados de las evaluaciones por parte de los/as alumnos/as durante la pre-fase (primer semestre 2015)

Categorías	Promedio obtenido en el primer cuestionario	Promedio obtenido en el segundo cuestionario
a) Valoración general del curso	4.12	4.19
b) Funcionamiento y condiciones ambientales	3.51	4.66
c) Contenidos del curso	4.05	4.19
d) Metodología empleada	4.24	4.30
e) Coordinación y organización del curso	4.25	4.33
f) Valoración del/la docente	4.35	4.44

El aumento de los puntajes obtenidos en el segundo cuestionario, una vez analizados y comparados todos los ítems de la primera categoría, puede deberse al incremento de la cantidad y la calidad de información proporcionada por la docente en cuanto a los contenidos, objetivos y actividades del curso, ilustrados con los nuevos formatos adaptados al nuevo Plan de Estudios y plasmados en el Proyecto docente y la Carta descriptiva. En cuanto a la categoría segunda, resultó determinante para la visible mejoría experimentada el cambio de salón de clase y el traslado de los estudiantes a un aula más moderna y con un nivel de acondicionamiento general, espacial y tecnológico muy superior a la anterior. Los contenidos del curso se valoraron en mayor medida en tanto los alumnos comprendían la utilidad y la aplicabilidad de los mismos y se despertaba progresivamente su interés al aplicar técnicas que aumentaban su entendibilidad.

La percepción y asimilación de la nueva metodología empleada fue mejorando conforme se iba adecuando a los objetivos del curso, en tanto se favorecía la participación de los alumnos y la interacción, y en la medida en que se realizaban actividades más variadas, originales y creativas. Por lo que respecta a la quinta de las categorías evaluadas, la variación al alza del promedio resultante puede deberse a una mayor satisfacción con el material y la documentación entregada, el afianzamiento de la organización y coordinación del curso, así como la percepción de que la puntualidad y el cumplimiento de la docente con sus previsiones son condiciones indispensables para el buen fin del conjunto del itinerario trazado.

En la última categoría se incluyeron aspectos como el conocimiento general de los temas propuestos por parte de la docente, su capacidad y claridad para transmitir los contenidos, su predisposición para ayudar y resolver dudas, su contribución para la creación de un clima de aprendizaje, su capacidad para despertar interés por los temas, y la facilitación de la participación de los alumnos.



Fase de divergencia

Uno de los productos obtenidos en este proyecto es un curso alojado en la plataforma Moodle de la UPB denominada Aula Digital, que fue confeccionado conjuntamente por la docente investigadora principal y el departamento de ambientes virtuales de la Universidad (DIGICAMPUS), a su vez participante en el proyecto. El curso completo de título “Derecho Internacional Público” se puso a disposición de los estudiantes que integraban la cohorte del segundo semestre de 2015, es decir, concluida completamente la pre-fase. Solo entonces pudo experimentarse la premisa de combinar la actividad presencial del curso con un entorno de aprendizaje virtual.

Por otra parte, surgió la oportunidad no prevista de experimentar las metodologías revisadas según los resultados anteriores con un grupo de estudiantes mucho más heterogéneo, pues se mezclaban en esta ocasión estudiantes de Derecho con estudiantes de Ciencias Políticas. Además, formaban parte del mismo grupo alumnos/as que estaban cursando desde tercer a octavo semestre.

Los promedios obtenidos en esta ocasión se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 3 Resultados de las evaluaciones por parte de los/as alumnos/as durante el proyecto (segundo semestre 2015)

Categorías	Promedio obtenido en el primer cuestionario	Promedio obtenido en el segundo cuestionario
a) Valoración general del curso	3.85	4.06
b) Funcionamiento y condiciones ambientales	3.99	4.01
c) Contenidos del curso	3.94	3.99
d) Metodología empleada	3.90	4.06
e) Coordinación y organización del curso	4.24	4.15
f) Valoración del/la docente	4.30	4.25

La media global obtenida en la primera evaluación (septiembre) fue de 4.04 y en la segunda (noviembre) fue de 4.09 sobre un máximo de 5 puntos. Es muy complejo determinar los motivos exactos de la variación a la baja en la mayoría de promedios obtenidos con respecto a los resultados de la pre-fase, máxime si tenemos en cuenta los múltiples factores introducidos no coincidentes con los de la etapa previa. La cuestión responde a las dificultades que se mencionaban más arriba y que tienen relación con el hecho de ser los fenómenos educativos eminentemente complejos y donde existe un riesgo de subjetividad e imprecisión. Asimismo, decíamos que plantean dificultades epistemológicas debido a que su carácter irrepetible dificulta la replicación. Como se demuestra en esta experiencia, la variabilidad de los fenómenos educativos en el tiempo y en el espacio dificulta el establecimiento de regularidades y generalizaciones como objetivos de la ciencia.



Fase de convergencia

Durante esta fase, que se desarrolló en el primer semestre de 2016, se experimentó con el nuevo curso combinado o híbrido, pero ya completamente revisado, actualizado y adaptado, el cual integra cambios sustanciales y se perfila como el definitivo. Siendo ésta la razón principal que hizo que el equipo de investigación tomara la determinación de pasar el cuestionario de evaluación solo una vez, coincidiendo con el final del semestre. En esta ocasión, todos los estudiantes encuestados eran de tercer semestre y todos cursaban el programa de pregrado en derecho, con lo que se presentaba de nuevo un curso tan homogéneo como el que vivió la experiencia en la pre-fase. La media global obtenida fue de 4.31 sobre un máximo de 5 puntos.

Vemos que los promedios obtenidos en esta fase del proyecto superan con carácter general los anteriores y se aproximan a las cifras arrojadas por los cuestionarios que se pasaron a los alumnos de la pre-fase. Es posible que algunas de las causas de estos resultados tengan relación con el hecho de volver a tratarse de un grupo homogéneo de estudiantes, tanto en edad y semestre (tercero) como en el programa universitario que cursan (Derecho). Los valores presentados obligan a seguir insistiendo y perfeccionando los contenidos del curso.

Tabla 4 Resultados de las evaluaciones por parte de los/as alumnos/as durante el proyecto (primer semestre 2016)

Categorías	Promedio obtenido en el único cuestionario
a) Valoración general del curso	4.08
b) Funcionamiento y condiciones ambientales	4.45
c) Contenidos del curso	3.92
d) Metodología empleada	4.35
e) Coordinación y organización del curso	4.46
f) Valoración del/la docente	4.58

Fase de consolidación

En esta etapa se realizaron los últimos ajustes en la documentación académica del curso, a saber, una carta descriptiva totalmente renovada y un trayecto de actividades en consonancia con las experiencias que resultaron exitosas, y ello en atención a los resultados obtenidos en los test de evaluación y a los aciertos y fracasos analizados y depurados en la fase de convergencia. A su vez, se compararon los promedios de notas alcanzados por el alumnado y se constató que estos habían sido notablemente superiores a los obtenidos por las cohortes de estudiantes participantes en ediciones anteriores del curso de Derecho Internacional Público en las que se aplicaba una metodología tradicional puramente presencial. El programa académico que fue probado y evaluado durante todo este tiempo quedó así consolidado y listo para ser implementado en ediciones posteriores.



Fase de celebración

Durante todas las etapas señaladas el equipo de investigación desarrolló el plan estratégico de difusión y comunicación con el que se pretendía socializar y dar publicidad a los resultados del proyecto, y ello para llegar al mayor número posible de integrantes de la comunidad académica. Este plan de visibilización utilizó estrategias como campañas de difusión 2.0 (web y redes sociales) mediante Instagram y Wordpress, programas de radio, ponencias, vídeos de socialización, Blogs, entre otros.

La metodología educativa

Como se avanzaba más arriba, el objetivo general de este proyecto es realizar el tránsito desde la utilización predominante en las aulas de derecho de metodologías de docencia-aprendizaje más tradicionales basadas en la presencialidad de alumnos y profesor, hacia la implementación de modalidades donde los ambientes virtuales tengan un protagonismo esencial, pero se combinen con los anteriores. Se trata de fomentar el aprendizaje autónomo y la capacidad investigativa de los estudiantes, entre otras destrezas y habilidades, lo que requiere implementar también profundos cambios en los sistemas de evaluación.

En cuanto a los objetivos específicos, el primero es desarrollar un programa de estudios en Derecho Internacional Público que combine el modelo tradicional de aprendizaje presencial con los ambientes virtuales o la enseñanza online (Blended/Hybrid course en su denominación en inglés). En atención a esto, a lo largo de la experiencia crítica descrita se han combinado diferentes enfoques pedagógicos que funcionan como complemento necesario a las metodologías que se ejecutaban. La educación semipresencial (mixta, combinada o híbrida) se refiere al uso conjunto de actividades en aula y actividades en línea. Se ha definido como el aprendizaje facilitado por la combinación efectiva de diferentes modos de interacción, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje, basado en la comunicación transparente entre todas las partes involucradas en el curso. La decisión de ofrecer un curso tradicional (exclusivamente presencial), uno virtual (exclusivamente en línea) o uno semipresencial (donde se mezclan los dos anteriores) depende del análisis de tres parámetros, a saber: a) las competencias que se pretende que perfeccionen los estudiantes; b) la naturaleza y localización de quienes impartirán y quienes cursarán la actividad educativa; y c) los recursos disponibles (Amato, Novales, 2014). Como se verá a continuación, varias de las competencias que se pretenden mejorar en los estudiantes de derecho solo pueden ponerse a prueba en un ambiente virtual.

El segundo de los objetivos específicos (OE) del proyecto hace referencia a la formación de pequeños grupos de investigación colaborativos dentro de la clase que funcionan tanto en las dinámicas presenciales como en las virtuales. Con ello se pretende verificar uno de los principales beneficios atribuidos a la metodología docente de "aprendizaje cooperativo", que es la obtención de mejores resultados. En el proyecto se han comparado las calificaciones de los alumnos en cuyo proceso educativo se ha empleado el aprendizaje cooperativo combinado con la clase



magistral, con las calificaciones de otros alumnos donde solo se utilizó la clase magistral. Los resultados obtenidos revelan mejores resultados en los estudiantes de aprendizaje cooperativo que en los de clase magistral.

Finalmente, el tercero de los objetivos específicos del proyecto se concreta en la implementación de un sistema de evaluación continua, basado exclusivamente en la adquisición de capacidades y en el desempeño de competencias, que ha permitido eliminar los exámenes parciales y finales de corte tradicional. Vamos a ver cada uno de estos componentes en los apartados que siguen.

Uso de entornos de aprendizaje virtual combinados con las dinámicas basadas en la presencialidad. Cumplimiento del OE 1.

La introducción progresiva de las TIC en contextos educativos se ha convertido en una pieza clave para la construcción y diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en modelos presenciales, como virtuales o bimodales (Hinojo, Fernández, 2012). Los docentes disponen de una variada gama de herramientas y sistemas que les permite fomentar la comunicación, la colaboración en red y la gestión de los recursos. Por otra parte, la introducción de estas herramientas proporciona al docente la posibilidad de trabajar y evaluar a los estudiantes de forma múltiple y le obliga a desarrollar su imaginación, mejorando en no pocos casos la calidad de los temas, su metodología, las actividades propuestas y la manera de evaluarlas (Imbernón, Silva, Guzmán, 2011). Esta forma de entender el uso de las TIC propicia la implementación de una cultura colaborativa en las instituciones educativas, las cuales no deben agotar esfuerzos en su propia actualización tecnológica, sino más bien en tratar de integrarlas dentro de sus contenidos propios, como una herramienta más de la labor docente (Rosenberg, 2008).

El proyecto de innovación docente que estamos presentando responde a las especificidades de una metodología bimodal de aprendizaje que entiende que la presencialidad o la virtualidad no deben considerarse como aspectos meramente contextuales o de capacidad tecnológica. Los estudiantes trabajan de manera constante con el respaldo virtual del Aula Digital de la UPB, donde se encuentra alojado el curso de "Derecho Internacional Público" y tienen disponibles las 24 horas todos los materiales de consulta que ha sugerido el profesor. El curso es permanentemente actualizado y revisado, de manera que los estudiantes de esta materia están completamente al día de lo que acontece en el mundo del Derecho Internacional.

La posibilidad de que un determinado curso pueda flexibilizar y adaptar sus contenidos, duración, actividades y formas de evaluación responde a las necesidades marcadas por las nuevas estructuras socio-laborales que se han impuesto en las sociedades de la información y la comunicación (Margulieux, McCracken, Catrambone, 2016). Esta experiencia de la UPB no se restringe a la sola aplicación de herramientas tecnológicas, sino que pretende incidir especialmente en otros aspectos sociales como el desarrollo de capacidades de organización conjunta, la motivación del proceso de aprendizaje mediante la participación activa en la creación de recursos útiles perdurables más allá del curso, y la promoción de un espíritu de



grupo dentro del alumnado, tanto en el salón de clase como en el aula virtual (Sands, 2002).

Como se ha explicado, el proceso de estructuración y transformación que el estudiante hace del conocimiento en este modelo pedagógico parte de la investigación, y no de la simple asimilación del mismo. Desde esta concepción de aprendizaje se desprenden las lógicas de la enseñanza y sus didácticas que hacen posible el aprendizaje significativo (Arispe, Blake, 2012). El estudiante adopta un papel activo y autónomo que facilita la reorganización de los conocimientos, mientras que el profesor desempeña el rol de un mediador o tutor que ayuda a sus alumnos a lograr cada vez mayores niveles de comprensión en torno al saber. Al mismo tiempo, les invita a ser conscientes de sus propios estilos de aprendizaje y posibilita que la toma de decisiones pensadas y efectivas y los procesos de control sobre la adquisición de conocimientos sean construidos de manera conjunta y coordinada (Richmond, 1996).

Preeminencia del aprendizaje autónomo basado en la formación de grupos colaborativos de investigación. Cumplimiento del OE 2.

Una de las características del aprendizaje cooperativo es que los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados. Así, cada miembro del grupo solo puede lograr sus objetivos si el resto consigue los suyos. Si la cohesión social es uno de los grandes retos de este mundo —cada vez más multicultural y globalizado—, el aprendizaje cooperativo constituye una herramienta de suma importancia para fomentar la interacción social y el reconocimiento de las diferencias individuales (Delgado, Castrillo, 2015).

Aunque es cierto que las experiencias sobre aprendizaje cooperativo puedan resultar más conflictivas para los alumnos al principio, se ha demostrado que a la larga proporcionan una mayor atracción interpersonal que las experiencias individualistas (Lockwood, 2013). El trabajo colaborativo enseña estrategias y habilidades de cooperación tanto en el aula (presencial y virtual) como fuera de ella. Estrategias que se prestan a la realización de aprendizajes por el propio alumnado, aumentando su rendimiento académico y fomentando actitudes de respeto, tolerancia y participación (Martí, Heydrich, Rojas, Hernández, 2010).

Es importante poner de manifiesto que los estudiantes con los que se ha trabajado en este proyecto han demostrado en multitud de ocasiones su madurez e implicación en el curso al optar por animar y alentar a los compañeros que estaban desmotivados, en lugar de apartarlos y solicitar su salida del grupo. Se ha demostrado que el trabajo en equipo conlleva responsabilidades añadidas para con los compañeros que obligan a implicarse a fondo en las actividades propuestas. En los grupos de estudiantes de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas que han participado en la experiencia se ha visto estimulado el sentido de pertenencia, se ha favorecido la apropiación del curso por parte de alumnos y docentes, se ha incentivado a la superación personal, se ha reducido la competitividad y se han mejorado valores como la solidaridad, el compañerismo o el respeto por la diversidad.



La organización de la práctica y la metodología participativa adoptada implica un enorme esfuerzo dinamizador e innovador por parte del docente y un desarrollo de las habilidades cooperativas de los estudiantes que será de gran utilidad para su formación. En una sociedad cada vez más competitiva y con la Universidad cada vez más centrada en la productividad bibliográfica y científica, es fundamental no perder la perspectiva y recordar que los docentes nos hemos comprometido a ofrecer una formación de buena calidad, tanto personal como académica (Andreu, Sanz, Serrat, 2009).

Evaluación exclusivamente por desempeño de competencias. Cumplimiento del OE 3.

El Modelo Pedagógico Integrado del que parte la metodología docente que se ha aplicado en este proyecto implica una concepción del aprendizaje que promueve la construcción del conocimiento por medio de la investigación y el desarrollo de competencias. Se trata de una tendencia ampliamente reconocida en la educación (De Miguel, 2005).

Uno de los pronunciamientos más señalados acerca de la orientación de la educación fue expuesto por la Comisión Internacional de la Educación, auspiciada por la UNESCO, la cual señaló cuatro competencias básicas. Estas son: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Por otro lado, buena parte de la doctrina coincide en afirmar que las competencias deben ser abordadas desde el diálogo entre tres ejes centrales, a saber, las demandas del mercado laboral, los requerimientos de la sociedad, y la gestión de la autorrealización humana (Gijón, Crisol, 2012).

Pero las competencias no pueden abordarse como comportamientos solamente observables, sino que constituyen una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (Martín, Díaz, Del Barrio, 2012). Teniendo en cuenta todo lo anterior, en esta experiencia se han tomado, como modelo para el seguimiento y evaluación del proceso formativo de los estudiantes, las competencias transversales que la propia UPB exige a sus docentes de derecho, según el Modelo Pedagógico Integrado. Son las siguientes: Investigativa, Trabajo en equipo, Planificación y Organización, Creatividad e Innovación, Orientación a la calidad, Comunicación asertiva, Toma de decisiones, Orientación al logro, Versatilidad, Negociación, Liderazgo e Interculturalidad o interacción con la diversidad (UPB, 2014). De entre estas doce competencias se han potenciado particularmente en este proyecto las dos primeras.

El modelo por el que hemos apostado deja de lado el logro de objetivos, primando las competencias a alcanzar (transversales o específicas) y el grado de adquisición de cada una. En este marco, los estudiantes han sido evaluados por procesos y no solo por conocimientos, propiciando que adquieran progresivamente un conjunto de destrezas y valores que los convertirán en profesionales competentes y humanos (Guerrero, Huertas, Mor, Rodríguez, 2013). La evaluación de las competencias se ha



realizado a través de rúbricas, entendidas como una herramienta que identifica ciertos criterios de valoración para un trabajo, incluyendo escalas de calidad (Valverde, Ciudad, 2014).

Como componente necesario para introducir con éxito este sistema de evaluación, hasta el momento nunca implementado en el programa de pregrado en derecho, ha sido necesaria la evolución del rol del profesor. El docente se ha transformado en un mediador encargado de generar el proceso formativo y evolutivo de la persona y de su conocimiento. Su misión como tutor ha consistido, fundamentalmente, en generar un ambiente de aprendizaje adecuado en el que los estudiantes comparten elementos culturales, lenguajes, códigos y saberes diversos, y adquieren un sentimiento de pertenencia y de grupo (Díaz-Barriga, 2014). Su disfrute ha radicado en mostrarles todas las oportunidades para fomentar las relaciones interpersonales entre ellos y favorecer la comunicación efectiva, de manera que se propicie una auténtica formación integral, tal y como propugna el Modelo Pedagógico Integrado de la UPB (Hess, 2008).

El tutor debe ser, a la vez, docente e investigador, capaz de reconocer y estimular los avances de su área de conocimiento y de su profesión, bien a través de su participación en grupos de investigación, en semilleros y en redes, bien formando parte de comunidades académicas. Por lo tanto, su labor no es una experiencia solitaria, sino resultado del contacto permanente con la realidad, del trabajo interdisciplinar, del intercambio de buenas prácticas, de las experiencias en diversos contextos, de la incorporación de tecnologías a sus labores cotidianas, y de la discusión constructiva y rigurosa con sus pares y sus alumnos (Fernández, 2003).

La función tutorial se ha planteado como una competencia profesional y como una estrategia docente del profesorado, al tiempo que ha cobrado relevancia en la organización y seguimiento del trabajo del alumno. Su incidencia se ha intensificado con el empleo de múltiples espacios y la dedicación de toda la carga lectiva del docente a tareas de acción tutorial, especialmente a través de dos estrategias: los plenarios y las tutorías de los grupos de aprendizaje cooperativo. La combinación de ambas demuestra la importancia que en esta propuesta adquiere la función del tutor como guía, orientador y acompañante del alumno en todo el proceso de aprendizaje (Obaya, Vargas, 2014).

Resultados de la experiencia crítica

Por lo que se refiere a los resultados de tipo cualitativo, la aportación más inmediata de este proyecto es la revisión y puesta al día del curso de Derecho Internacional Público de la Facultad de Derecho de la UPB y su transformación en un curso híbrido, bimodal o combinado. Para resumir, destacamos que se han mantenido los contenidos troncales de la materia, pero estos han sido presentados, expuestos, y abordados desde muy diferentes perspectivas y acomodados a los enfoques de la educación y la pedagogía en la enseñanza superior que han sido expuestos. La estructura del trayecto de actividades finalmente adoptado divide el semestre en tres etapas, a saber: 1^a-Dimensionando el DIP; 2^a -Complementando el



aprendizaje; 3ª-Profundizando en la investigación, que se desarrollan a lo largo de 32 sesiones presenciales enteramente respaldadas por los contenidos y materiales que se ponen a disposición de los alumnos en el Aula Digital del curso.

1ª-*Dimensionando el DIP*. Las primeras semanas del semestre (Sesiones 1 a 17) se destinan al estudio de los temas de fundamentación, como son: ¿Qué es el Derecho Internacional Público?; Las fuentes del Derecho Internacional Público; Los órganos estatales encargados de las relaciones internacionales; La responsabilidad internacional y la solución pacífica de los conflictos internacionales; La Organización de Naciones Unidas; y el Derecho Internacional Humanitario. Para abordar este último tema, cuyo conocimiento se hace imprescindible para los estudiantes de derecho de las universidades colombianas, los alumnos deben realizar un curso 100% virtual que la Cruz Roja Colombiana ofrece online de forma gratuita. En esta primera fase del semestre se combina en una proporción del 50/50 la instrucción recibida a través del Aula Digital y la recibida de forma presencial con las clases magistrales revisadas y otras actividades presenciales como son los talleres, los debates abiertos sobre temas internacionales de actualidad, los juegos de rol o las exposiciones orales por parte de los grupos en los que se ha dividido la clase.

2ª-*Complementando el aprendizaje*. Durante la segunda parte del curso (Sesiones 18 a 24) los estudiantes complementan su aprendizaje realizando actividades conexas con la temática (salidas al exterior del campus) y otras que les van a servir para aprender la metodología investigativa que deberán desplegar en la tercera parte del semestre. Durante esta etapa se profundiza especialmente en el conocimiento y la promoción de los derechos humanos con actividades como una visita al Museo "Casa de la Memoria" de Medellín, una visita al Instituto Colombiano de Derechos Humanos, el despliegue de una campaña sobre DDHH en el campus de la Universidad, una capacitación para aprender a utilizar las bases de datos de la biblioteca de la UPB, una charla a cargo del Director de la Oficina de Relaciones Internacionales de la UPB sobre movilidad de estudiantes, una charla sobre cómo se formula un proyecto de investigación y un conversatorio sobre capacidades y competencias en el mercado laboral. En esta fase se combina en una proporción del 25/75 la instrucción recibida a través del Aula Digital y la recibida de forma presencial.

3ª-*Profundizando en la investigación*. La última fase (Sesiones 25 a 32) se dedica íntegramente a la aplicación práctica de todo lo estudiado y a su plasmación desde diversos enfoques y con distintas metodologías. En esta parte, una de las actividades que se evalúa consiste en la presentación de un trabajo artístico que represente alguno de los temas vistos en el curso. Por otro lado, esta es la fase en que los alumnos deben presentar un producto final. Cada semestre cambia el producto que tienen que entregar los estudiantes, los cuales han formado macro-grupos de investigación cooperativa (de entre 7 y 10 personas).

Los trabajos a realizar pueden variar desde la redacción de un artículo científico publicable; el diseño, desarrollo y socialización de una campaña sobre temas de derechos humanos; la redacción de los estatutos de una ONG y un libro de actas; la formulación de un proyecto de investigación aplicada; o la redacción de una contribución para la Wikipedia, entre otros. En esta fase se combina en una



proporción del 75/25 la instrucción recibida a través del Aula Digital y la recibida de forma presencial.

Por lo que se refiere a los resultados desde un punto de vista cuantitativo, las actividades concretas que se realizan actualmente durante el curso han sido establecidas por el equipo de investigadores en atención a los resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación que se entregaban a los alumnos que formaron parte de los grupos observados (y observadores) durante el transcurso del proyecto.

Otro resultado visible del proyecto es la mejora en cuanto a los porcentajes de permanencia de los alumnos en el curso. A continuación, se muestran las cifras obtenidas en los semestres en los que se ha implementado la metodología híbrida y el fomento de la investigación mediante la formación de grupos colaborativos, en comparación con aquellos en los que se impartía el mismo curso utilizando una metodología puramente presencial y donde se trabajaba siempre de forma individual.

Tabla 5 Número de alumnos/as que canceló la asignatura de Derecho Internacional Público. En color gris se resaltan los cursos en los que se llevó a cabo la experiencia crítica descrita.

PERIODO	NRC del curso	Nº de alumnos matriculados	Nº de alumnos que canceló la asignatura	Porcentaje
Semestre 2013-10	23298+13886+13887+16386	63	16	25.4%
Semestre 2013-20	11824+11825	50	11	22%
Semestre 2014-10	13886+13887+23298	82	10	12.2%
Semestre 2014-20	11824+11825	44	9	20.5%
Semestre 2015-10	23298	21	1	4.8%
Semestre 2015-10	13887	31	2	6.5%
Semestre 2015-20	11824+11825+32663+32894	65	2	3.1%
Semestre 2016-10	13886+13887	68	0	0%

Por otro lado, el promedio global obtenido en la asignatura de Derecho Internacional Público por los grupos que experimentaron la metodología híbrida o combinada ha aumentado significativamente con respecto a cohortes de estudiantes de semestres anteriores a la puesta en marcha de la experiencia crítica descrita. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla.



Tabla 6 Promedio de notas obtenidas por grupos en las distintas cohortes del curso de Derecho Internacional Público. En color gris se resaltan los cursos en los que se llevó a cabo la experiencia.

PERIODO	NRC del curso	Número de alumnos/as	PROMEDIO CALIFICACIÓN
2013-10	13886	11	3.72
2013-10	13887	18	3.83
2013-10	23298	28	4.04
2013-10	16386	6	3.92
2013-20	11824	29	3.79
2013-20	11825	21	3.46
2014-10	13886	13	3.49
2014-10	13887	30	4.06
2014-10	23298	39	3.75
2014-20	11824	25	3.79
2014-20	11825	19	3.76
2015-10	23298	21	3.61
2015-10	13887	31	4.14
2015-20	11824 + 32663	30	4.48
2015-20	11825 + 32894	35	4.33
2016-10	13886	31	4.12
2016-10	13887	37	4.12

Conclusiones

Las cifras arrojadas en las evaluaciones por parte de los alumnos, las tablas relativas al número de cancelaciones y los resultados de los promedios obtenidos por las sucesivas cohortes de estudiantes indican una clara mejora tanto en el contenido y metodología del curso como en el rendimiento académico de aquellos que han participado en la experiencia. Como se ha visto, el proyecto ha logrado cumplir los tres objetivos específicos propuestos, lo que significa la satisfacción de su objetivo general. Se ha desarrollado íntegramente un programa de estudios en Derecho Internacional Público que ha combinado en porcentajes iguales el modelo presencial de corte tradicional con el modelo digital o virtual.

Las actividades centradas en la promoción y estímulo de la investigación a través de los grupos colaborativos se introdujeron plenamente en la dinámica diaria del curso, consiguiendo de esta forma trasladar al currículo estas prácticas, que hasta el momento permanecían encerradas en las clínicas jurídicas y los semilleros de investigación y a las que, por tanto, tenían exclusivamente acceso determinados alumnos que habían pasado procesos de selección muy restrictivos. Por otro lado, la gran mayoría de los estudiantes de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas no están al corriente de estas posibilidades investigativas extracurriculares, por lo que solo una élite estudiantil conseguía beneficiarse de estas experiencias. Con la metodología implementada se ha logrado estimular a la investigación e introducirla en las aulas, de manera que el 100% de los estudiantes pueda participar de ella.

Se han eliminado los exámenes parciales y finales gracias a la implementación del sistema de evaluación por competencias. Aunque al principio los estudiantes mostraban cierta perplejidad y escepticismo con este sistema, conforme lo iban



comprendiendo y asimilando sus actitudes mejoraban notablemente. Adicionalmente, se ha conseguido que no le otorguen a la nota numérica el valor excesivo que tradicionalmente se le da a las calificaciones, y han entendido que lo importante es el proceso, más allá de los resultados. Las actividades en clase monitoreadas y los constantes trabajos de toda índole que los alumnos presentan a lo largo del curso les obliga a mantenerse al día del transcurso de la asignatura y de la actualización de sus contenidos. Por otra parte, el hecho de no realizar exámenes logra acabar con la mala práctica de aprender de memoria unos contenidos que, en ocasiones, ni se han llegado a comprender. Por el contrario, los estudiantes acaban el curso con la sensación refrescante de haber contribuido al mejoramiento de sus propias habilidades y las de sus compañeros, con un marcado sentido de pertenencia al grupo y con una visión holística no solo de los contenidos propios de la materia sino de los retos que van a enfrentar cuando salgan al mundo laboral y cómo pueden superarlos.

A la vista de los resultados de esta experiencia innovadora, otros docentes pueden revisar sus cursos a modo de reflexión, y tratar de adaptarlos a las exigencias pedagógicas de los nuevos tiempos. La experiencia realizada en el caso de Derecho Internacional Público ha sido bien valorada tanto por el equipo de investigación como por los estudiantes implicados en el proceso, y aunque los docentes han entendido que introducir la metodología híbrida, trabajar competencias y adaptar los sistemas de evaluación representa un esfuerzo mayor y más laborioso, todos coinciden en que supone múltiples ventajas posteriores para el buen desenvolvimiento del curso y la evaluación más justa y equitativa de los estudiantes.



Referencias

- D. Amato, X.J. Novales-Castro, "Utilidad para el aprendizaje de una modalidad educativa semipresencial en la carrera de Medicina", *Investigación en Educación Médica*, vol. 3 (11), pp. 147-154, 2014.
- L.I. Andreu, M. Sanz, E. Serrat, "Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 12 (3), pp. 111-126, 2009.
- K. Arispe, R.J. Blake, "Individual factors and successful learning in a hybrid course", *System*, vol. 40 (4), pp. 449-465, 2012.
- S.L. Brooks, "Meeting the Professional Identity Challenge in Legal Education Through a Relationship-Centered Experiential Curriculum", *University of Baltimore Law Review*, vol. 40, pp. 395-440, 2012.
- J. Davis, J. "How a Radical New Teaching Method Could Unleash a Generation of Geniuses", *WIRED*, 2013. Recurso electrónico accedido el 09/10/2016 [*](#)
- M.M. Delgado, L.A. Castrillo, "Efectividad del aprendizaje cooperativo en contabilidad: una contrastación empírica", *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, vol. 18 (2), pp. 138-147, 2015.
- A. Díaz-Barriga, "Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias", *Perfiles Educativos*, vol. 36 (143), pp. 142-162, 2014.
- R. Fernández Muñoz, "Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI", *Organización y gestión educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, vol. 11 (1), pp. 4-7, 2003.
- E. Gerding, "A Montessori Law School?" *The Conglomerate*, 2010. Recurso electrónico accedido el 09/10/2016 [tr](#)
- J. Gijón, E. Crisol, "La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10 (1), pp. 389-414, 2012.
- J.A. González Galván, "Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. 46 (137), pp. 499-527, 2013.
- F.M. González García *et al.* "Los modelos de conocimiento como agentes de aprendizaje significativo y de creación de conocimiento", *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 14 (2), pp. 107-132, 2013.
- E. Grant, "The Pink Tower Meets the Ivory Tower: Adapting Montessori Teaching Methods for Law School", *Arkansas Law Review*, vol. 68, (3), 2014. Recurso electrónico accedido el 09/10/2016 <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2483130>
- A.E. Guerrero, M.A. Huertas, E. Mor, M.E. Rodríguez, "Explicitando la interrelación entre las actividades de aprendizaje, el proceso de evaluación y la adquisición de competencias", *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 16 (2), pp. 127-146, 2013.



- G. Hess, "Collaborative Course Design: Not My Course, Not Their Course, But Our Course", *Washburn Law Journal*, vol. 47 (2), pp. 367-388, 2008.
- M.A. Hinojo, A. Fernández, "El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10 (1), pp. 159-167, 2012.
- F. Imbernón, P. Silva, C. Guzmán, "Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial", *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, vol. 36 (18), pp. 107-114, 2011.
- C.D. Lockwood, "Improving Learning in the Law School Classroom by Encouraging Students to Form Communities of Practice", *The Clinical Law Review*, Forthcoming; NYLS Clinical Research Institute Paper, 2013. Recurso electrónico accedido el 09/10/2016 <http://ssrn.com/abstract=2272062>
- L.E. Margulieux, W.M. McCracken, R. Catrambone, "A taxonomy to define courses that mix face-to-face and online learning", *Educational Research Review*, vol. 19, pp. 104-118, 2016.
- J.A. Martí, M. Heydrich, M. Rojas, A. Hernández, "Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente", *Revista Universidad EAFIT*, vol. 46 (158), pp. 11-21, 2010.
- M.L. Martín, E. Díaz, L. del Barrio, "Metodología docente y evaluación por competencias: una experiencia en la materia Dirección de Producción", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 18 (3), pp. 237-247, 2012.
- M. de Miguel Díaz, M. Informe: "Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES", Estudio financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Proyecto EA2005-0118), Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2005.
- F.J. Miguel Quesada, "Una experiencia de comunidad de aprendizaje virtual. El uso de nuevas TIC en el desarrollo colaborativo de recursos WWW para una asignatura", *Papers*, vol. 95 (4), pp. 1175-1186, 2010.
- N.C. Nieto, "Las clínicas jurídicas de interés general como estrategia pedagógica para la formación en investigación", en *Investigación jurídica y sociojurídica en Colombia. Resultados y avances en investigación*, L. Correa Restrepo (Ed.), Medellín, Universidad de Medellín, 2006, pp. 51-69.
- A. Obaya, Y.M. Vargas, "La tutoría en la educación superior", *Educación química*, vol. 25 (4), pp. 478-487, 2014.
- M.L. Richmond, "Teaching Law to Passive Learners: The Contemporary Dilemma of Legal Education", *Cumberland Law Review*, vol. 26, pp. 943-969, 1996.
- J.A. Rosenberg, "Confronting Clichés in Online Instruction: Using a Hybrid Model to Teach Lawyering Skills", *SMU Science & Technology Law Review*, vol. 12, pp. 33-47, 2008.
- P. Sands, "Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses", *Teaching with Technology Today*, vol. 8 (6), 2002.



- J. Valverde, A. Ciudad, "El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento", REDU, Revista de Docencia Universitaria, vol. 12 (1), pp. 49-79, 2014.
- R. Velásquez Giraldo, "De esto y aquello sobre la competencia investigativa", AVANCES Revista de investigación en Ingeniería, vol. 7, pp. 5-11, 2007.
- P. Woods, "Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje", Barcelona, Paidós, 1993.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1753 de 2015, de 9 de junio, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un Nuevo País".
- Ministerio de Educación Nacional. Documento "Educación de calidad. El camino para la Prosperidad", en el marco del Pacto Nacional por una educación de calidad 2010-2014, Bogotá, 2010.
- Universidad Pontificia Bolivariana, "Proyecto de Transformación Curricular en el marco del proceso de autoevaluación con fines de reacreditación", Documento de trabajo, Medellín, junio 2014.