

LA INSTITUCIÓN JURÍDICA DEL MATRIMONIO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

Aspectos de innovación educativa
en el Grado en Derecho

Directora

María Nieves Alonso García

Coordinador

Pablo Carrizo Aguado

Prólogo

Salvador Tarodo Soria

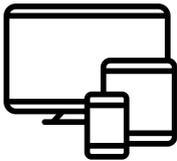




¡Gracias por confiar en nosotros!

La obra que acaba de adquirir incluye de forma gratuita la versión electrónica. Acceda a nuestra página web para aprovechar todas las funcionalidades de las que dispone en nuestro lector.

Funcionalidades eBook



Acceso desde cualquier dispositivo con conexión a internet



Idéntica visualización a la edición de papel



Navegación intuitiva



Tamaño del texto adaptable

Síguenos en:     

LA INSTITUCIÓN JURÍDICA DEL MATRIMONIO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

ASPECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL GRADO EN DERECHO

Trabajo realizado en el marco de las actividades del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de León «Aprendizaje interdisciplinar en la docencia jurídica de ayer, hoy y siempre: "INTERIUS"» bajo la dirección de la Profa. Dra. M.^a Nieves ALONSO GARCÍA.



**universidad
de león**

LA INSTITUCIÓN JURÍDICA DEL MATRIMONIO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

**ASPECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA
EN EL GRADO EN DERECHO**

Directora

María Nieves Alonso García

Coordinador

Pablo Carrizo Aguado

Prólogo

Salvador Tarodo Soria

COLEX 2025

Copyright © 2025

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) garantiza el respeto de los citados derechos.

Editorial Colex S.L. vela por la exactitud de los textos legales publicados. No obstante, advierte que la única normativa oficial se encuentra publicada en el BOE o Boletín Oficial correspondiente, siendo esta la única legalmente válida, y declinando cualquier responsabilidad por daños que puedan causarse debido a inexactitudes e incorrecciones en los mismos.

Editorial Colex S.L. habilitará a través de la web www.colex.es un servicio online para acceder a las eventuales correcciones de erratas de cualquier libro perteneciente a nuestra editorial.

© María Nieves Alonso García
© Ángel Ballesteros Barros
© David Carrizo Aguado
© Ana M.^a Castro Franco
© M.^a Carmen Chéliz Inglés
© Elicio Díaz Gómez
© M.^a Angustias Díaz Gómez
© Laura García Álvarez

© Lidia García Martín
© María González Marimón
© Cristina González Vidales
© Lidia Moreno Blesa
© Gisela Moreno Cordero
© Marina Morla González
© Lucas Andrés Pérez Martín
© Gema Vallejo Pérez

© Editorial Colex, S.L.
Calle Costa Rica, número 5, 3.º B (local comercial)
A Coruña, 15004, A Coruña (Galicia)
info@colex.es
www.colex.es

SUMARIO

PRÓLOGO

| | |
|---------------|----|
| Prólogo | 15 |
|---------------|----|

CAPÍTULO I

GAMIFICACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL MATRIMONIO EN EL DERECHO ROMANO. UN *ESCAPE ROOM* JURÍDICO

Gema Vallejo Pérez

| | |
|--|----|
| I. Introducción | 19 |
| II. Marco teórico | 22 |
| III. Elementos para implementar una estrategia de gamificación | 23 |
| 1. Objetivos educativos a conseguir | 23 |
| 2. Comportamientos educativos a conseguir | 23 |
| 3. Características de los jugadores | 24 |
| 4. Ciclos de las actividades | 24 |
| 5. Diversión. | 24 |
| 6. Recursos. | 25 |
| IV. Elaboración de los materiales. Desarrollo de la actividad. | 26 |
| V. Valoración por parte de los estudiantes | 27 |
| VI. Conclusiones proyectivas | 28 |
| VII. Bibliografía | 30 |

CAPÍTULO II

LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DERECHO DE LA LIBERTAD DE CONCIENCIA: NUEVAS CONFIGURACIONES EN LA CONVIVENCIA Y EN LA REPRODUCCIÓN Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

Marina Morla González

| | |
|--|----|
| I. Introducción | 33 |
| II. El impacto de la diversidad en la concepción tradicional de la familia: explicación en el aula | 35 |
| 1. Contextualización histórica y evolución del concepto familiar. | 35 |
| 2. Nuevas perspectivas sociales y jurídicas | 35 |

SUMARIO

| | |
|--|----|
| 3. Estrategias y dinámicas didácticas implementadas | 36 |
| 4. Resultados y reflexiones surgidas en el aula | 36 |
| III. Avances tecnológicos en la reproducción humana asistida: debates y metodologías en el aula. | 37 |
| 1. Contexto y evolución de las técnicas de reproducción asistida. | 37 |
| 2. Implicaciones éticas y jurídicas. | 37 |
| 3. Estrategias pedagógicas: clase invertida y análisis de casos. | 38 |
| 4. Debates en el aula y propuestas de solución | 38 |
| IV. El derecho de la libertad de conciencia en el aula: integrando creencias y valores en el debate jurídico | 39 |
| 1. Fundamentos históricos y evolución del derecho a la libertad de conciencia. | 39 |
| 2. Desafíos actuales y la integración de creencias en el debate jurídico. | 39 |
| 3. Metodologías activas: gamificación y aprendizaje colaborativo | 40 |
| 4. Resolución de conflictos y propuestas de consenso | 40 |
| V. Conclusiones y propuestas para la mejora de la enseñanza | 41 |
| VI. Bibliografía. | 43 |

CAPÍTULO III

LEY APLICABLE AL CONSENTIMIENTO MATRIMONIAL: EL MATRIMONIO SIMULADO

Ángel M.ª Ballesteros Barros

| | |
|---|----|
| I. Fundamentos jurídicos: la ley aplicable al consentimiento matrimonial. | 45 |
| 1. La calificación del supuesto. | 45 |
| 2. La solución conflictual. | 46 |
| II. El matrimonio simulado o de conveniencia | 48 |
| 1. Concepto | 48 |
| 2. Mecanismos de control del consentimiento matrimonial | 49 |
| III. Metodología de innovación docente | 51 |
| 1. El aprendizaje colaborativo | 51 |
| 2. Proyecto de innovación docente. | 52 |
| IV. Caso práctico sobre matrimonio de conveniencia | 53 |
| 1. Supuesto de hecho | 53 |
| 2. Cuestiones | 53 |
| 3. Soluciones | 54 |
| V. Resultados del proyecto de innovación docente | 54 |
| 1. Mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje | 55 |
| 1.1. Adquisición de competencias. | 55 |
| 1.2. Aprendizaje autónomo | 55 |
| 2. Mejora en los procesos de evaluación. | 56 |
| 2.1. Resultados académicos | 56 |
| 2.2. Seguimiento del proceso de aprendizaje. | 56 |
| VI. Bibliografía. | 56 |

CAPÍTULO IV

LUCES, CÁMARA Y... ¡DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO! MATRIMONIOS FORZADOS A TRAVÉS DEL CINE, LAS SERIES Y LOS PÓDCAST

María del Carmen Chéliz Inglés

| | |
|--|----|
| I. Introducción | 59 |
| II. De las pantallas al aula: #cinemill y #seriesmill como herramientas de aprendizaje | 61 |
| 1. Contexto, metodología docente y objetivos perseguidos | 62 |
| 2. Cinemill: flor del desierto | 64 |
| 3. #Seriesmill: <i>Unorthodox</i> | 66 |
| III. Pódcast. | 68 |
| 1. Contexto académico y objetivos perseguidos | 69 |
| 2. Carácter innovador y mejoras esperadas | 70 |
| IV. Conclusiones | 71 |
| V. Bibliografía | 72 |

CAPÍTULO V

LA CLASE INVERTIDA EN DERECHO DE FAMILIA INTERNACIONAL: EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO A TRAVÉS DE LA EXPOSICIÓN DE LA SOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS SOBRE DISOLUCIÓN DEL MATRIMONIO

Lucas Andrés Pérez Martín

| | |
|---|----|
| I. Introducción | 73 |
| II. La clase invertida en Derecho Internacional privado | 75 |
| 1. La clase invertida y el Derecho internacional privado | 75 |
| 2. El valor de la clase invertida en derecho | 76 |
| III. Casos de disolución del matrimonio internacional | 80 |
| 1. Competencia en el divorcio internacional europeo. | 80 |
| 2. Ley aplicable en el divorcio internacional europeo. | 82 |
| IV. El aprendizaje significativo en los casos prácticos sobre el divorcio extranjero al inicio de la docencia de DIPr | 83 |
| V. Conclusiones. | 85 |

CAPÍTULO VI

LA IA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO DE FAMILIA

Lidia Moreno Blesa

| | |
|---|----|
| I. Aproximación a la IA | 87 |
| 1. Retos que plantea la IA generativa | 92 |
| 2. Los entornos <i>smart</i> de aprendizaje | 95 |
| II. La docencia de las crisis matrimoniales en el tráfico jurídico externo. | 97 |
| 1. Cómo explicar los conflictos de leyes y no morir en el intento | 99 |

SUMARIO

| | |
|---|-----|
| 2. <i>Learning by doing</i> a través de la IA | 101 |
| III. Bibliografía | 102 |

CAPÍTULO VII

LOS MECANISMOS DE RESOLUCIÓN ALTERNATIVA DE CONFLICTOS EN SITUACIONES TRANSFRONTERIZAS EN MATERIA DE RESPONSABILIDAD PARENTAL TRAS UN DIVORCIO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL MÉTODO DEL CASO

María González Marimón

| | |
|--|-----|
| I. Introducción | 107 |
| II. Fase 1. Contextualizando el problema a través del aprendizaje cooperativo. La apuesta por la resolución alternativa de litigios como vía de solución de los conflictos en materia de responsabilidad parental tras un divorcio | 108 |
| 1. Metodología propuesta: el aprendizaje cooperativo a través del puzle de Aronson | 108 |
| 2. En búsqueda de las fuentes aplicables | 109 |
| 2.1. El Derecho Internacional privado de familia en la UE: de las crisis matrimoniales a la responsabilidad parental ¿mismas respuestas? | 109 |
| 2.2. ¿Qué papel juega la mediación en el sistema de fuentes en materia de responsabilidad parental? | 111 |
| III. Fase 2. Aplicación del método del caso: la mediación en litigios de responsabilidad parental en casos de sustracción internacional de menores | 112 |
| 1. Metodología propuesta: el método del caso | 112 |
| 2. La apuesta por el fomento de la mediación en el Reglamento Bruselas II ter. | 113 |
| 3. Cierre de la actividad: algunos retos pendientes en la libre circulación de los acuerdos de mediación para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes. | 115 |
| 3.1. El fraccionamiento de la competencia judicial internacional para la homologación de acuerdos de mediación. | 116 |
| 3.2. La eficacia extraterritorial de los acuerdos de mediación | 117 |
| IV. Bibliografía | 118 |

CAPÍTULO VIII

THE *PEER TEACHING* EN EL APRENDIZAJE DEL RÉGIMEN ECONÓMICO MATRIMONIAL CONFORME AL REGLAMENTO (UE) 2016/1103

David Carrizo Aguado

| | |
|---|-----|
| I. ¿Qué ofrece el aprendizaje entre iguales? | 121 |
| II. Desafíos de la metodología peer instruction | 123 |
| III. Su instauración entre los estudiantes del grado en derecho | 124 |
| 1. Organización preliminar | 124 |
| 2. Explicación del marco jurídico. | 125 |
| 2.1. Desempeño clarificador del docente | 125 |

SUMARIO

| | |
|--|-----|
| 2.2. Establecimiento del ámbito regulatorio | 126 |
| 3. Ejecución en el aula. La portavocía del grupo | 131 |
| IV. Observación final | 134 |
| V. Bibliografía | 134 |

CAPÍTULO IX

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DEL MATRIMONIO EN EL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

Laura García Álvarez

| | |
|--|-----|
| I. La poliédrica realidad del matrimonio en un mundo globalizado: pluralismo jurídico, multiculturalidad, derechos humanos y orden público internacional | 141 |
| II. El aprendizaje basado en problemas (ABP) | 144 |
| 1. El aprendizaje basado en problemas: conceptualización y fundamentos | 144 |
| 2. Elementos esenciales de la propuesta de trabajo con la metodología de ABP | 145 |
| 2.1. El caso o «problema» | 145 |
| 2.2. El aprendizaje en equipos. | 146 |
| 2.3. El docente «facilitador» | 147 |
| III. El matrimonio en Derecho internacional privado: trabajo previo y recursos de aprendizaje | 148 |
| 1. El matrimonio en derecho internacional privado: temas a abordar | 148 |
| 2. Recursos de aprendizaje | 149 |
| IV. Propuesta de intervención en el aula: una clase basada en el ABP | 152 |
| 1. Desarrollo de la actividad en el aula | 152 |
| 2. Ejemplos de supuestos para el trabajo grupal | 152 |
| 3. Evaluación del aprendizaje. | 156 |
| V. Reflexiones sobre el empleo de la metodología ABP | 157 |
| VI. Bibliografía. | 158 |
| Otras fuentes | 159 |

CAPÍTULO X

ENFOQUE DINÁMICO DE LA CLASE MAGISTRAL A TRAVÉS DE UN EJEMPLO PRÁCTICO APLICADO A LOS PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN EN LA SUCESIÓN INTERNACIONAL DEL CÓNYUGE SUPÉRSTITE

Gisela Moreno Cordero

| | |
|---|-----|
| I. El diseño de las competencias en la enseñanza universitaria a partir del proceso de Bolonia | 161 |
| II. Factores condicionantes de la metodología utilizada en la enseñanza y el aprendizaje del derecho internacional privado. | 162 |
| 1. Metodología utilizada. | 163 |
| 2. Tipo de estudiante a que nos enfrentamos. | 164 |

SUMARIO

| | |
|---|-----|
| 3. Ratio profesor-alumno | 165 |
| 4. El lugar del Derecho internacional privado en los actuales planes de estudio | 166 |
| III. Reivindicando el valor de la lección magistral mediante la utilización de ejemplos prácticos. | 167 |
| IV. Enfoque metodológico de la adaptación vista través de un ejemplo práctico enmarcado en la clase magistral | 170 |
| 1. Objetivos perseguidos en la clase magistral enfocada través del ejemplo práctico | 171 |
| 1.1. Objetivos generales. | 171 |
| 1.2. Objetivos específicos | 171 |
| 2. Fases de la metodología utilizada | 172 |
| 2.1. Acciones previas a la impartición de la clase magistral | 173 |
| 2.2. Acercamiento al enfoque conceptual (planteamiento teórico) | 173 |
| 2.3. El ejemplo práctico y sus consecuencias (nudo). | 175 |
| 2.4. Soluciones que ofrece el Derecho internacional privado a esta problemática y dificultades prácticas derivas de las distintas fuentes que vinculan a España en este ámbito material y en este sector de problemas (desenlace) | 175 |
| V. Conclusiones. | 178 |
| VI. Bibliografía. | 179 |

CAPÍTULO XI

CRISIS MATRIMONIAL Y SOCIEDAD MERCANTIL FAMILIAR: INCENTIVAR EL APRENDIZAJE EN GRUPOS APROVECHANDO RECURSOS DE INTERNET

M.ª Angustias Díaz Gómez

Elicio Díaz Gómez

| | |
|---|-----|
| I. Cuestiones preliminares. | 183 |
| II. Empresa familiar, matrimonio en crisis e incidencia en las sociedades mercantiles familiares | 185 |
| 1. Empresa familiar y sociedades familiares | 185 |
| 2. Recursos digitales y aprendizaje en grupo de las sociedades familiares y la repercusión de la crisis matrimonial | 189 |
| III. Innovación docente a partir del uso de las tics y los recursos de internet y el trabajo en grupo | 191 |
| 1. Aspectos generales y objetivos | 191 |
| 1.1. Aspectos generales. | 191 |
| 1.2. Objetivos | 192 |
| 2. Materialización de esta metodología. | 195 |
| 2.1. Introducción | 195 |
| 2.2. Ejecución de esta metodología | 195 |

SUMARIO

| | |
|---|-----|
| IV. A modo de reflexiones finales | 197 |
| V. Bibliografía | 198 |

CAPÍTULO XII

APRENDIZAJE DE LA RESPONSABILIDAD PATRIMONIAL DEL EMPRESARIO CASADO MEDIANTE TRABAJO EN EQUIPO O COOPERATIVO DE RESOLUCIÓN DE CASOS

Elicio Díaz Gómez

| | |
|---|-----|
| I. Introducción: contexto | 203 |
| II. Aprendizaje de la problemática de la responsabilidad patrimonial del empresario casado y utilidad del trabajo en equipo o cooperativo de resolución de casos | 204 |
| 1. Nociones generales sobre la responsabilidad patrimonial del empresario casado | 204 |
| 2. El trabajo en equipo como estrategia apta para el aprendizaje de la responsabilidad patrimonial del empresario casado | 207 |
| III. Aprendiendo en común: resolución de casos mediante trabajo en equipo o cooperativo como herramienta de aprendizaje de la responsabilidad patrimonial del empresario casado | 210 |
| 1. Experiencia innovadora instrumentada en trabajo cooperativo: nociones generales y objetivos | 210 |
| 1.1. Nociones generales | 210 |
| 1.2. Objetivos | 211 |
| 2. Descripción y desarrollo de la experiencia | 213 |
| 2.1. Descripción | 213 |
| 2.2. Desarrollo de la experiencia | 214 |
| IV. Conclusiones y valoración de la experiencia | 215 |
| V. Bibliografía | 217 |

CAPÍTULO XIII

ESTUDIO DE CASOS SOBRE LA PENSIÓN DE VIUDEDAD APLICADA A LA ENSEÑANZA SOBRE SEGURIDAD SOCIAL

Ana Castro Franco

| | |
|---|-----|
| I. El estudio de casos como método de enseñanza | 221 |
| II. El uso de esta herramienta pedagógica en derecho | 224 |
| III. La aplicación del estudio de casos para la adquisición de competencias sobre pensión de viudedad | 228 |
| 1. Fases: preparación, implementación, evaluación | 228 |
| 2. Ejemplos relacionados con la pensión de viudedad | 231 |
| IV. Reflexión final | 235 |
| V. Bibliografía | 236 |

SUMARIO

CAPÍTULO XIV

**LA PENSIÓN DE ORFANDAD: UNA METODOLOGÍA DOCENTE
INNOVADORA PARA SU ENSEÑANZA EN EL GRADO DE DERECHO**

Cristina González Vidales

| | |
|--|-----|
| I. Introducción | 237 |
| II. Pensión de orfandad | 238 |
| III. Propuesta de innovación docente | 240 |
| 1. Metodología docente propuesta | 241 |
| 2. Metodología evaluadora | 243 |
| 3. Resultados esperables de la experiencia docente | 246 |
| IV. Consideraciones finales | 246 |
| V. Bibliografía | 247 |

CAPÍTULO XV

**EL PERMISO POR MATRIMONIO DE LOS FUNCIONARIOS PÚBLICOS
A TRAVÉS DE LA JURISPRUDENCIA DEL TRIBUNAL SUPREMO**

Lidia García Martín

| | |
|---|-----|
| I. Nuevos enfoques en la enseñanza del derecho. Introducción | 249 |
| II. El estudio del permiso por matrimonio de los funcionarios públicos a través de metodologías activas | 251 |
| 1. La jurisprudencia del Tribunal Supremo como actividad de innovación docente | 252 |
| 1.1. Objetivos | 253 |
| 1.2. Fases metodológicas de implantación de la propuesta | 254 |
| 1.3. Ejemplos de supuestos jurisprudenciales en la materia | 255 |
| 2. Evaluación | 258 |
| 3. Resultados esperables | 258 |
| III. Bibliografía | 260 |

PRÓLOGO

El conocimiento académico sobre una disciplina requiere el dominio de las estructuras conceptuales de la materia y de las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos de esa área del conocimiento. La formación psicopedagógica exige conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiante universitario y las estrategias didácticas apropiadas.

La competencia del Profesor Universitario para enseñar requiere, por tanto, poder articular estos dos saberes (el disciplinar y el pedagógico) para facilitar el proceso de aprendizaje de otro. A quien aspire a dedicarse de forma profesional a la tarea docente «no le bastará —en palabras de Max WEBER— con estar cualificado como sabio, sino que ha de estarlo también como profesor y estas dos cualidades no se implican recíprocamente ni muchísimo menos. Una persona puede ser un sabio excepcional y al mismo tiempo un profesor desastroso».

No deja de llamar la atención que para ser profesor de primaria o de secundaria se exija una notable formación psicopedagógica, que hay que demostrar que se posee en los respectivos ejercicios de la oposición. Mientras que, por el contrario, para ser profesor de universidad, ni se exige poseerla, ni hay que demostrar su dominio en las oposiciones. La universidad lleva dentro de sí esta gran contradicción: exigencia de rigor en la investigación científica y espontaneidad en la docencia.

La formación psicopedagógica del profesorado universitario era hasta hace muy poco, y no sólo en España, el producto de una voluntaria autoformación y de una socialización no consciente. Hay que tener un gran respeto por la capacidad de autoformación del profesor, pero, parece evidente que no es suficiente, al menos desde el modelo de profesor universitario del que hemos partido y que exige, por igual, la confluencia de dos cualidades: (a) capacidad para desenvolverse en un campo particular del saber; y (b), conocimiento didáctico y metodológico que permita tomar decisiones sobre cómo facilitar el proceso de aprendizaje.

La presente obra toma como referencia de campo particular del saber sobre el que proyectar la metodología docente y didáctica: el matrimonio, que es la institución jurídica promotora y reguladora de la organización familiar, de tal modo que tiene sus propias connotaciones en las diferentes culturas al ser fruto de la voluntad de los cónyuges, de uno solo de ellos o ser impuesto por terceros a la sazón de aspectos sociales, económicos e incluso políticos o religiosos. Al estudio de ello se dedica la presente obra colectiva llevada a cabo en el marco del Grupo de Innovación Docente «Aprendizaje interdisciplinar en la docencia jurídica de ayer, hoy y siempre: "INTERIUS"», bajo la dirección de la Profa. Dra. M.^a Nieves ALONSO GARCÍA.

Los pilares sobre los que se sustenta esta obra colectiva son dos: en primer término, la transversalidad de la cuestión principal abordada en tanto que la autocomposición de los intereses de los particulares es un componente propio del matrimonio; en segundo término, su multidisciplinariedad, dado que participan en ella investigadores de diversas procedencias, universidades y disciplinas (romanista, eclesiasticista, mercantilista, administrativista, laboralista e internacional privatista).

Resultado de lo anterior es el pretendido análisis riguroso y actual acerca de la importancia de aplicar metodologías activas en los planes de estudio del Grado en Derecho en el contexto del EEES. Así las cosas, persiste la necesidad de potenciar entre los estudiantes de carreras jurídicas, una serie de competencias generales y específicas que fomentarán su capacidad de oratoria, la resolución de casos reales y, la argumentación jurídica que, sin duda alguna, se presentan muy necesarias en su camino profesional. Por tanto, el objeto de esta contribución es demostrar cómo la innovación y las diferentes herramientas utilizadas en el aula constituyen la piedra angular en la motivación del alumnado, incluso en titulaciones como Derecho que tradicionalmente ha estado caracterizada por la impartición de clases magistrales.

Se puede colegir que, el docente actual debe hacer uso de nuevos sistemas de aprendizaje y evaluación, de estrategias innovadoras que favorezcan la estimulación del grupo-clase, el pensamiento creativo, el espíritu de superación, así como la potenciación del uso de diferentes mecanismos que ayuden al estudiante a desarrollar determinadas competencias imprescindibles durante todo el proceso de aprendizaje, tales como el liderazgo, la autocrítica o la autoestima. De ahí que, en el marco del EEES, la responsabilidad de establecer valores y buenas prácticas que garanticen la calidad de enseñanza recaiga sobre la comunidad educativa en general, la cual deberá actuar otorgando un papel muy participativo al estudiantado a lo largo de las distintas etapas por las que atraviesa dicho proceso.

Sea como fuere, ha de considerarse que, sólo así se consigue conocer y familiarizarse con una institución como es el *matrimonio* vigente desde el antiguo Imperio romano hasta nuestros días y plasmada en un elenco de

disciplinas desde cuyas perspectivas se reflexiona, de manera crítica, sobre heterogéneas estrategias de enseñanza que impulsan competencias transversales y específicas en los discentes. En cualquier caso, corresponde a la Academia efectuar el balance definitivo sobre los logros eventualmente conseguidos.

Salvador Tarodo Soria

*Profesor Titular de Derecho Eclesiástico del Estado
Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de León*

CAPÍTULO I

GAMIFICACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL MATRIMONIO EN EL DERECHO ROMANO. UN *ESCAPE ROOM* JURÍDICO

Gema Vallejo Pérez¹

*Profesora Permanente Laboral de Derecho Romano
Universidad de León*

I. Introducción

La asignatura de Derecho Romano se imparte en la Facultad de Derecho de la Universidad de León en el Grado en Derecho y en el Doble Grado en Derecho y Administración de Empresas (en los cursos de primero y de segundo de Grado respectivamente). Esto significa que los alumnos se encuentran en una franja de edad comprendida entre los 18 y los 19 años, es decir, al inicio de sus estudios universitarios cuando están empezando a descubrir las materias jurídicas.

Se trata de una disciplina de notable complejidad, porque los estudiantes habrán de enfrentarse, por vez primera, con conceptos jurídicos abstractos (muchos de los cuales conservan su vigencia en la actualidad), así como con el estudio sistemático de un Ordenamiento Jurídico cuya evolución se extiende a lo largo de varios siglos. Todo ello unido, además, a su correspondiente aplicación práctica.

Debemos señalar que, por conceptos abstractos entendemos aquellos que tienen existencia únicamente en el plano intelectual, en el ámbito de las ideas; en tal sentido, es imprescindible que el discente logre comprender las Instituciones del Derecho Romano, para que, una vez asimiladas, puedan ser empleadas de forma efectiva en la resolución de los supuestos y de los casos prácticos que le sean propuestos.

1 Acreditada a la figura de Profesor Titular de Universidad.

No podemos perder de vista que la enseñanza del Derecho Romano, en cuanto disciplina histórica, exige una consideración rigurosa, máxime si se tiene en cuenta que su desarrollo se prolonga, como ya hemos señalado, durante muchos siglos (desde sus orígenes hasta la codificación justiniana). Por ello, el contenido debe ser debidamente contextualizado, a fin de que el estudiantado logre comprender la evolución social, cultural, económica, religiosa y política de una civilización que alumbró uno de los más notables logros intelectuales de la humanidad².

Asimismo, el Derecho Romano debe ser comprendido como una verdadera ciencia jurídica; es decir, «es Derecho» en el más amplio y pleno sentido del término, en tanto que integra un sistema normativo compuesto por reglas y preceptos destinados a ordenar las relaciones entre los seres humanos, cuya observancia y ejecución son garantizadas por los poderes públicos.

Nos encontramos, por lo tanto, con la singularidad de una disciplina cuya enseñanza se sitúa en un contexto marcadamente histórico, pero cuya proyección es notoriamente práctica, en la medida en que muchos de sus contenidos resultan aplicables o análogos a situaciones jurídicas contemporáneas.

En virtud de esta doble dimensión, es posible estructurar el estudio de la asignatura en dos grandes partes, por un lado, se emprenderá el análisis del Ordenamiento Jurídico Romano y de su desarrollo histórico a lo largo de más de doce siglos de evolución normativa; y por otro, se examinarán las diversas Instituciones que integran dicho ordenamiento, así como las transformaciones que estas experimentan con el transcurso del tiempo, hasta consolidarse como los pilares fundamentales sobre los cuales se erige, en buena medida, el Derecho vigente en la actualidad.

Por todo lo explicado, la enseñanza del Derecho Romano la abordaremos mediante una metodología de carácter mixto. En una primera fase, recurriremos a la historiografía como herramienta fundamental y se adoptará, como método didáctico principal, la Lección Magistral, modalidad ampliamente consolidada en el ámbito de la enseñanza jurídica. Ésta resulta particularmente adecuada en los estadios iniciales del aprendizaje, siendo aplicada de forma continuada durante las primeras sesiones, con el propósito de proporcionar al estudiantado un marco conceptual sólido.

El largo período de vigencia del Derecho Romano obliga a establecer una diferenciación clara entre las distintas etapas de evolución de un sistema jurídico que, desde sus orígenes en el siglo VIII a.C., se configura como un orden normativo completo y profundamente práctico.

Una vez consolidados estos conocimientos, se procederá a la exposición de la materia en cuanto ciencia jurídica, así como a su aplicación mediante el

2 FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A., *Derecho Romano*, Editorial Dykinson, 2025, (9 Edición), p. 29.

análisis de supuestos o casos prácticos (donde puede entra la gamificación³). De este modo, se llevará a cabo una proyección práctica de los conceptos previamente comprendidos y asimilados, situándolos dentro de las diversas instituciones jurídicas con las que se puede entrar en contacto, ajustándolos a las distintas circunstancias y ubicándolos en su debido contexto histórico.

A medida que se avanza en el estudio de las distintas Instituciones que integran el Ordenamiento Jurídico romano, cabe destacar algunas de particular relevancia, tales como el negocio jurídico, la persona, la familia —con especial atención al matrimonio—, la defensa de los derechos procesales, la clasificación de las cosas, los derechos reales y, finalmente, los derechos de crédito. Tales instituciones presentan un grado considerable de dificultad conceptual y su estudio resulta complejo para un estudiantado joven que se inicia en la formación jurídica⁴.

Por lo tanto, nos encontramos, por un lado, con alumnos y alumnas, recién llegados a la Facultad, y por otro con las dificultades propias de la enseñanza de esta materia⁵, (ya señaladas), por lo que debemos plantearnos metodologías de enseñanza activas y participativas que ya se están consolidando como sistemas de acercamiento gradual y progresivo al aprendizaje⁶.

El presente trabajo surge de la necesidad de combinar las enseñanzas teóricas con las prácticas. Nos basaremos en la dinámica de los juegos deductivos y los *escape rooms* para crear y diseñar una experiencia educativa, sustentada en la gamificación, que posibilite el conocimiento de instituciones como el matrimonio y el divorcio, dentro del ámbito jurídico del Derecho Romano.

La unidad de aplicación de la experiencia sería:

Enseñanza Universitaria, Grado en Derecho y Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de León. (135 estudiantes)⁷.

3 DICHEVA, D., DICHEV, C., AGRE, G., ANGELOVA, G., «Gamification in education: A systematic review» en *Educational Technology & Society*, 18, 3, 2015, págs. 75-88.

4 Vid. KASER, M., *Derecho Privado Romano*. Trad. Álvaro D'Ors, Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid, 1999.

5 FREEMAN, S. *et al.*, «Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics» en *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 23, 111, Washington D.C., 2014, págs. 8410-8415.

6 Según palabras de RODRIGUEZ ENNES «para que el Derecho Romano no pierda su vigencia debe encontrar la metodología didáctica que debe ser utilizada para que cumpla su finalidad de medio de formación jurídica para los juristas modernos». RODRÍGUEZ ENNES, A., «Autonomía e Interés actual del Derecho Romano», en *Foro Gallego*, num. 183, 1987, p. 4.

7 BORRÁS, S., CRESPI, M., «Gamificación como herramienta de innovación educativa en el ámbito universitario» en *Revista de Innovación Educativa*, 15, 2, Madrid, 2017, págs. 45-60.

II. Marco teórico

Como ya hemos referido *supra* nos vamos a referir a la enseñanza práctica, para lo cual proyectaremos una estrategia docente de gamificación para motivar a los estudiantes y para impulsar el desarrollo de los contenidos en el aula. La experiencia consistirá en el diseño de un juego, de un *escape room*, para motivar al estudiantado⁸ que le permita sumergirse en una propuesta de innovación educativa real y cercana a sus gustos y a sus preferencias.

De acuerdo con WERBACH Y HUNTER⁹, la implementación eficaz de una estrategia de gamificación en contextos educativos exige la consideración de seis elementos estructurales: la determinación clara de los objetivos formativos, la definición de los comportamientos a promover en el alumnado, la identificación del perfil de los participantes, la organización sistemática de las actividades, la incorporación de componentes lúdicos como elemento motivador y la disposición de recursos técnicos para su ejecución, seguimiento y evaluación.

8 HANSON-SMITH, E., «Gamification and language learning: Motivation and engagement in online and hybrid classes» en *TESOL Journal*, 2, Alexandria, 2016, págs. 399-417.

9 Vid. WERBACH, K., HUNTER, D., *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press, Philadelphia, 2015. En el contexto actual de renovación pedagógica en el ámbito de la enseñanza jurídica, la gamificación ha emergido como una estrategia metodológica innovadora que permite vincular de manera efectiva el aprendizaje de contenidos complejos con la participación activa del alumnado. En particular, WERBACH y HUNTER (2012) han desarrollado una propuesta estructurada para la implementación de estrategias gamificadas que, trasladada al ámbito educativo, resulta de notable aplicabilidad en la formación jurídica.

Según estos autores, una estrategia de gamificación eficaz debe contemplar seis elementos esenciales. En primer término, es necesario definir con claridad los objetivos formativos, pues solo a partir de su formulación precisa puede diseñarse una intervención pedagógica coherente y eficiente. En segundo lugar, deben delimitarse los comportamientos que se pretende fomentar en los discentes, tales como la adquisición de conocimientos teóricos, el desarrollo de habilidades argumentativas y la consolidación de actitudes críticas propias del razonamiento jurídico. En tercer lugar, se impone la identificación del perfil de los participantes, atendiendo a sus intereses, niveles de formación y capacidades, con el fin de diseñar actividades pertinentes y motivadoras. El cuarto elemento se refiere a la organización interna de la estrategia: la definición de las mecánicas de juego, la secuencia de las actividades y las modalidades de interacción, lo que permite estructurar un sistema de aprendizaje dinámico y ordenado. El quinto componente alude a la incorporación de elementos lúdicos como base motivacional del proceso, integrando eventos que favorezcan el compromiso del estudiante con la materia. Finalmente, se requiere el uso de recursos adecuados que posibiliten la implementación, monitoreo y evaluación de la estrategia, mediante herramientas que permitan medir el impacto de la gamificación a través de indicadores fiables.

Esta estructura metodológica ofrece un marco coherente y sistemático para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, especialmente en etapas introductorias como las que aborda el estudio del Derecho Romano, favoreciendo así una formación más activa, reflexiva y situada en contextos históricos y jurídicos significativos.

III. Elementos para implementar una estrategia de gamificación

1. Objetivos educativos a conseguir

- Diseñar una experiencia educativa basada en las dinámicas de los juegos deductivos y los *escape rooms*.
- Ofrecer nuevas experiencias de innovación docente en materia de Derecho Romano.
- Analizar las competencias y capacidades formativas que se desarrollan en los estudiantes universitarios a través de la implementación de la experiencia pedagógica del *escape room*, en cuanto estrategia metodológica orientada a la simulación de contextos jurídicos y procesales.
- Identificar y evaluar la adquisición de competencias académicas y profesionales en estudiantes de educación superior, a partir de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación correspondientes.

2. Comportamientos educativos a conseguir

- Fomentar la asistencia regular y comprometida del estudiantado a las sesiones presenciales, como manifestación de responsabilidad académica.
- Estimular la participación activa y reflexiva del alumnado en el desarrollo de las actividades de aula.
- Facilitar la apropiación dinámica y significativa de los contenidos temáticos, mediante estrategias que favorezcan la interacción, la contextualización del saber jurídico y la implicación directa de los estudiantes en el proceso formativo.
- Intervenir pedagógicamente sobre conductas recurrentes de índole negativa, mediante mecanismos de reorientación actitudinal y disciplina formativa, tendientes a fortalecer la convivencia académica y el respeto al entorno educativo¹⁰.

10 Falta de interés, falta de atención, falta de hábitos de estudio...

3. Características de los jugadores

Los destinatarios de la estrategia formativa corresponden a un grupo etario compuesto mayoritariamente por jóvenes de entre 18 y 20 años, en su etapa inicial de formación universitaria. Se trata de nativos digitales, habituados al uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación, lo cual influye directamente en sus modos de aprendizaje y en sus expectativas frente a las metodologías docentes.

En cuanto a sus intereses lúdico-cognitivos, manifiestan afinidad tanto por los videojuegos como por los juegos de mesa, los juegos de rol y dinámicas basadas en la deducción lógica, tales como los *escape rooms*, lo que permite inferir una disposición favorable hacia propuestas metodológicas que integren componentes narrativos, colaborativos y de resolución de problemas en contextos simulados.

4. Ciclos de las actividades

- Lanzamiento: al inicio del semestre se presentará el Juego: *Escape Room; Matrimonio y Divorcio en Roma*, y su reglamento para generar expectativas en el estudiantado¹¹.
- Se desarrollará el juego, dentro de las sesiones prácticas, cuando haya avanzado el semestre, una vez adquiridos los conocimientos teóricos básicos.

5. Diversión

- Equipos: cada equipo estará compuesto por 5 estudiantes, con un coordinador de equipo, elegido entre ellos.
- Desarrollo y mecánica del Juego: el juego se desarrollará por Fases, cada una desbloqueada tras responder correctamente la anterior¹².
- Reglas del Juego:
 - » No se permite el uso de móviles ni apuntes.

11 Se realizará el lanzamiento en el Moodle institucional y con cartelería colocada en la Facultad de Derecho y en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de León.

12 En el ejemplo concreto que nos ocupa:

1. Validación del repudio (Carta de Lucius Julius)
2. Evaluación de la conducta de la esposa (Testimonio de esclavos)
3. Cálculo de la dote (Inventario económico)
4. Aplicación del Digesto (D. 24.3.1 pr.)
5. Redacción del dictamen final.

- » Solo pueden usar los documentos entregados por el profesor.
 - » Cada fase debe completarse correctamente para avanzar.
 - » Se permite pedir una pista (al profesor) con penalización de 5 puntos.
 - » El dictamen final debe redactarse con una estructura predeterminada.
- Espacio: aula grande, dividida en zonas, según el número de grupos.
 - Evaluación: la evaluación se realiza sobre 100 puntos en total¹³. Estos 100 puntos se traducirán en un punto como máximo en la nota final del examen.
 - Duración recomendada: 60-90 minutos.

6. Recursos

- Recursos materiales y logísticos: aulas, material impreso y manipulable, relojes, pizarras, muebles configurables para trabajo colaborativo.
- Recursos humanos: 1 o 2 docentes con conocimiento sólido en Derecho Romano y experiencia o formación básica en metodologías activas. Supervisión general del desarrollo, entrega de pistas, evaluación del dictamen final.
- Recursos didácticos y tecnológicos: recursos curriculares específicos, soporte tecnológico, instrumentos de evaluación.
- Recursos opcionales de valor añadido: diseño gráfico o visual atractivo, recompensa académica (bonificación en la nota final), grabación o difusión del evento.

13 Se describen los puntos concretos del caso que nos ocupa (Matrimonio y Divorcio en Roma).
Análisis del repudio: 10 puntos.
Conducta conyugal y fuentes: 10 puntos.
Solución económica y acción legal: 10 puntos.
Interpretación del Digesto: 10 puntos.
Dictamen jurídico: 30 puntos.
Trabajo en equipo: 10 puntos.
El equipo que obtenga 100 puntos obtendrá un punto en la nota final de la asignatura. El resto de las puntuaciones se corresponderán proporcionalmente.

IV. Elaboración de los materiales. Desarrollo de la actividad

El tema elegido para la creación del juego y el diseño de los materiales es: *Matrimonio y Divorcio en Roma*, por las siguientes razones:

- Existe una evolución de la institución del matrimonio romano, desde su configuración arcaica hasta su formulación en época clásica y postclásica, por lo que es posible una contextualización histórico-cultural (precisa).
- Hay una gran cantidad de fuentes primarias relacionadas con el tema que ofrecen una base documental rigurosa.
- Es posible la aplicación práctica de los conceptos jurídicos fundamentales: *repudium*, *divortium*, *affectio maritalis*, causas de disolución y reformas de Justiniano.
- Es susceptible de simulación procesal¹⁴.

No es menos importante señalar que, es especialmente valiosa la elección del tema para que los estudiantes aprendan a razonar de una manera deductiva, a dominar la terminología jurídica, a analizar normas, a redactar textos jurídicos y a desarrollar competencias de trabajo en equipo para la resolución de problemas.

Una vez determinado el tema en cuestión se diseñarán los materiales, los documentos, que se entregarán a cada grupo dentro de un sobre en cada una de las Fases. Estos consistirán, en cartas, inventarios, testimonios, fuentes jurídicas..., que servirán para ir resolviendo las cuestiones en cada una de las citadas Fases del Juego.

El análisis de estos materiales y los conocimientos teóricos adquiridos servirán para responder a las preguntas propuestas. Las respuestas correctas y justificadas serán la llave para conseguir el sobre siguiente y así poder avanzar en el juego¹⁵.

14 *Vid.* TALAMANCA, M., *Elementi di Diritto Romano*. Giuffrè, Milano, 2003.

15 Y así, por ejemplo, en un supuesto relacionado con el repudio se podrían realizar los siguientes materiales:

FASE 1: Repudio.

Documento inicial: Epístola escrita por Ticio a su esposa Livia.

Preguntas:

¿Es válido este repudio conforme al *ius civile*?

¿Debe expresar causa o es suficiente la voluntad?

Si el equipo identifica que no hay causa justificada y que esto afecta la validez, avanza.

Se entrega el Sobre 2

FASE 2: Análisis de la conducta conyugal.

Documento: Testimonios (de honestidad y fidelidad de la mujer)

Preguntas:

En resumen, se entregarán a cada equipo, en un sobre cerrado, los documentos necesarios para poder resolver una o varias preguntas relacionadas con el caso en cuestión. Si se obtiene la respuesta correcta se entregará el sobre siguiente para su resolución, y así sucesivamente hasta la última Fase, que exigirá la redacción de un documento o dictamen donde se realizará un resumen del caso con una argumentación clara y coherente y técnica.

V. Valoración por parte de los estudiantes

Se repartirá al final de la actividad un cuestionario para poder conocer la valoración de los estudiantes de la experiencia educativa *Escape Room* Jurídico de Derecho Romano desde una perspectiva educativa, metodológica y motivacional¹⁶.

El instrumento constará de 10 preguntas, 6 basadas en la escala Likert (Acuerdo) y 4 en respuestas de sí o no (Dicotomía)¹⁷.

¿Qué papel tiene la conducta de la esposa en el Derecho romano respecto a la restitución de la dote?

¿Afecta a su derecho si no ha incurrido en culpa?

Si el grupo responde que la dote debe restituirse íntegra cuando no hay culpa, avanzan. Se entrega el Sobre 3.

FASE 3. Evaluación económica.

Documento: Inventario.

Preguntas:

¿Qué cantidad debe restituirse a Flavia Domitia y qué acción puede ejercer para ello?

¿Qué término técnico en latín nombra esa acción?

Si responden: *actio rei uxoriae* y restitución íntegra, pasan. Se entrega el Sobre 4

FASE 4. Utilización de Fuentes Clásicas.

Documento: D. 24.3.1 pr. *Paulus*

Aplicad este texto al caso:

¿Qué disposición establece y cómo se vincula con las fases anteriores?

Si citan la norma correctamente y explican su aplicación, se les permite redactar el dictamen.

FASE FINAL.

Los estudiantes redactarán el Dictamen Final con una argumentación clara, coherente y técnica.

¡DESBLOQUEO Y OBTENCIÓN DEL PREMIO!

16 PRINCE, M., «Does Active Learning Work? A Review of the Research» en *Journal of Engineering Education*, 93, 3, Washington D.C., 2004, págs. 223-231.

17 LIKERT, R., «A Technique for the Measurement of Attitudes» en *Archives of Psychology*, 22, 140, New York, 1932, págs. 1-55.

La escala de Likert es un instrumento de medición utilizado en investigaciones sociales y educativas para evaluar actitudes, percepciones o grados de acuerdo frente a una afirmación. Consiste en una serie de ítems ante los cuales el encuestado debe indicar su grado de conformidad en una escala ordinal generalmente de cinco o siete puntos (por ejemplo: totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo). Esta herramienta es especialmente útil en estudios cuantitativos de evaluación docente y experiencia del alumnado.

Preguntas tipo escala Likert (1: Totalmente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 De acuerdo, 5: Totalmente de acuerdo).

| (1: Totalmente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 De acuerdo, 5: Totalmente de acuerdo) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| La actividad de <i>Escape Room</i> facilitó mi comprensión sobre los conceptos jurídicos romanos como <i>matrimonium</i> , <i>repudium</i> o <i>divortium</i> . | | | | | |
| Participar en una dinámica práctica basada en casos me ayudó a aplicar mejor las fuentes del <i>Digesto</i> y las <i>Institutiones</i> . | | | | | |
| El <i>Escape Room</i> me motivó más que una clase magistral convencional sobre el mismo tema. | | | | | |
| La estructura por fases y retos contribuyó a mantener mi interés y concentración durante toda la actividad. | | | | | |
| Considero que esta metodología es aplicable a otros temas complejos de Derecho Romano (como sucesiones, tutela, contratos, etc.). | | | | | |
| El trabajo colaborativo durante el <i>Escape Room</i> favoreció el intercambio de conocimientos y la comprensión conjunta de los temas. | | | | | |

Preguntas respuesta cerrada (SÍ/NO).

| | SÍ | NO |
|---|----|----|
| ¿Le gustaría volver a participar en una experiencia similar en otra asignatura jurídica? | | |
| ¿Considera que el trabajo en equipo contribuyó positivamente a su proceso de aprendizaje? | | |
| ¿Percibió un mayor nivel de implicación personal en el aprendizaje debido al carácter lúdico y competitivo de la actividad? | | |
| ¿Cambió su percepción inicial sobre la utilidad práctica del Derecho Romano en la formación jurídica actual? | | |

Según las respuestas obtenidas se obtendrán datos que permitirán valorar la utilidad de la experiencia realizada. También permitirá recabar información de la motivación generada por la estrategia educativa, así como si propicia un entorno favorable para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en el aula.

VI. Conclusiones proyectivas

Durante el próximo curso académico, la asignatura de Derecho Romano incorporará una experiencia metodológica basada en un *Escape Room* Jurídico, concebido como estrategia de innovación docente en el marco del apren-

dizaje activo y experiencial¹⁸. Esta propuesta responderá a la necesidad de superar las limitaciones del modelo tradicional universitario, que restringe la interacción significativa entre estudiantes, contenidos y docentes, y que dificulta la adquisición competencial profunda en materias jurídicas complejas.

Se prevé que la gamificación, en tanto que metodología didáctica basada en la aplicación de dinámicas lúdicas a contextos educativos formales, se convierta en una herramienta eficaz para fomentar la implicación del estudiantado y la comprensión de conceptos esenciales del Derecho Romano — como el *matrimonium legitimum*, los impedimentos matrimoniales, el *repudium*, el *divortium* o la restitución de la dote—. Para ello, se implementará un diseño estructurado según el modelo de WERBACH Y HUNTER (2012), el cual permitirá una planificación coherente de la experiencia, con fases claras de ejecución, progresión y evaluación formativa.

Se anticipa que la actividad generará una mejora en la motivación del estudiantado, especialmente gracias a la mecánica de puntos, niveles y recompensas. Tal y como han mostrado investigaciones previas (DICHEVA, 2015; HANSON-SMITH, 2016; SIMÕES *et al.*, 2013), este tipo de dinámicas no sólo activan el interés académico, sino que también contribuyen a modificar conductas de desinterés mediante incentivos extrínsecos que estimulan la participación activa.

Además, se propondrá una evaluación sistemática de la experiencia mediante instrumentos cualitativos y cuantitativos que permitan identificar patrones diferenciales en la percepción y aprovechamiento de la actividad. En particular, se analizarán los efectos de la gamificación desde una perspectiva inclusiva y con enfoque de género, teniendo en cuenta datos preliminares que sugieren distintas valoraciones entre hombres y mujeres en cuanto a la mecánica de juego y el sistema de premios.

En términos pedagógicos, la actividad se diseñará para estimular no sólo el aprendizaje memorístico de contenidos normativos, sino el desarrollo de competencias jurídicas transversales: análisis crítico de fuentes originales, formulación de argumentos jurídicos, trabajo cooperativo y resolución de casos simulados. Se espera que la estructura narrativa, los documentos en latín y la dinámica por fases reproduzcan con fidelidad el razonamiento jurídico, promoviendo una comprensión más profunda del *ius* y del proceso histórico de las instituciones¹⁹.

Finalmente, se proyecta que esta experiencia didáctica pueda replicarse y adaptarse a otras áreas del Derecho Romano —como la tutela, la sucesión o los contratos consensuales— consolidándose como un modelo de innova-

18 SALINAS, J., «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria» en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1, Barcelona, 2004, págs. 1-12.

19 SIMÕES, J., REDONDO, R.D., VILAS, A.F., «A social gamification framework for a K-6 learning platform» en *Computers in Human Behavior*, 29, 2, Elsevier, Amsterdam, 2013, págs. 345-353.

ción docente sostenible, riguroso y motivador. Su implementación reforzará el compromiso con una enseñanza del Derecho más participativa, reflexiva y alineada con los estándares de calidad y excelencia en Educación Superior²⁰.

VII. Bibliografía

- BORRÁS, S., CRESPI, M.**, «Gamificación como herramienta de innovación educativa en el ámbito universitario» en *Revista de Innovación Educativa*, 15, 2, Madrid, 2017.
- DICHEVA, D., DICHEV, C., AGRE, G., ANGELOVA, G.**, «Gamification in education: A systematic review» en *Educational Technology & Society*, 18, 3, 2015.
- FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A.**, *Derecho Romano*, Editorial Dykinson, 2025, (9 Edición).
- FREEMAN, S. et al.**, «Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics» en *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 23, 111, Washington D.C., 2014.
- HANSON-SMITH, E.**, «Gamification and language learning: Motivation and engagement in online and hybrid classes» en *TESOL Journal*, 2, Alexandria, 2016.
- KASER, M.**, *Derecho Privado Romano*. Trad. Álvaro D'Ors, Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid, 1999.
- LIKERT, R.**, «A Technique for the Measurement of Attitudes» en *Archives of Psychology*, 22, 140, New York, 1932, págs. 1-55.
- PRINCE, M.**, «Does Active Learning Work? A Review of the Research» en *Journal of Engineering Education*, 93, 3, Washington D.C., 2004.
- RODRÍGUEZ ENNES, A.**, «Autonomía e Interés actual del Derecho Romano», en *Foro Gallego*, num. 183, 1987.
- SALINAS, J.**, «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria» en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1, Barcelona, 2004.
- SIMÕES, J., REDONDO, R.D., VILAS, A.F.**, «A social gamification framework for a K-6 learning platform» en *Computers in Human Behavior*, 29, 2, Elsevier, Amsterdam, 2013.

20 Vid. ZAMORA MANZANO, J. L., ORTEGA GONZÁLEZ, T., *Innovación en la enseñanza del derecho romano con las TIC del Siglo XXI*, Editorial Dykinson, Madrid, 2023.

TALAMANCA, M., *Elementi di Diritto Romano*. Giuffrè, Milano, 2003.

WEBBACH, K., HUNTER, D., *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press, Philadelphia, 2015.

ZAMORA MANZANO, J. L., ORTEGA GONZÁLEZ, T., *Innovación en la enseñanza del Derecho Romano con las TIC del Siglo XXI*, Editorial Dykinson, Madrid, 2023.

CAPÍTULO II

LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DERECHO DE LA LIBERTAD DE CONCIENCIA: NUEVAS CONFIGURACIONES EN LA CONVIVENCIA Y EN LA REPRODUCCIÓN Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

Marina Morla González¹

*Profesora Ayudante Doctora de Derecho Eclesiástico del Estado
Universidad de León*

I. Introducción

El concepto de familia ha experimentado, en las últimas décadas, una transformación profunda que afecta tanto a las estructuras sociales como a las concepciones jurídicas. En España, tradicionalmente, la familia se entendía a partir de parámetros históricos y culturales estrechamente ligados a la doctrina católica, la cual guiaba las decisiones relativas al matrimonio, la convivencia y la reproducción². Sin embargo, los nuevos contextos sociales y los avances tecnológicos en las técnicas de reproducción humana asistida han abierto un abanico de posibilidades y desafíos que requieren una actualización en la enseñanza del Derecho.

En el ámbito universitario, particularmente en la asignatura «Derecho de la libertad de conciencia» que forma parte del Grado en Derecho impartido en

1 Grupo de Investigación EUROHIST.org-Derecho Europeo, Historia Jurídica y Organizaciones Sociales. Universidad de León.

Grupo de Innovación Docente «Cuidados humanizados de salud biopsicosociales (CUHU-SALBPS)». Universidad de León.

2 Sobre la cuestión: LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., *Condición y matrimonio en el Derecho Canónico*, Colegio Universitario de León: León, 1976.

la Universidad de León, se estudia el derecho de cada individuo a decidir conforme a sus convicciones y creencias, ya sean de índole religiosa o no, sobre aspectos fundamentales de la vida privada³. En este contexto, la evolución en las formas de convivencia y las innovaciones en las técnicas de reproducción obligan a repensar los modelos tradicionales para incluir nuevas configuraciones familiares, tales como las familias homoparentales, las uniones de hecho y otros modelos no convencionales.

El objetivo de esta contribución es reflejar la experiencia docente en la implementación de metodologías innovadoras para abordar estas temáticas en el aula. Se examina la percepción de los estudiantes frente a las nuevas configuraciones de la familia y la convivencia, así como la integración de herramientas didácticas que facilitan el análisis crítico de estos cambios. La propuesta pedagógica se fundamenta en metodologías activas como la clase invertida, la gamificación y el aprendizaje colaborativo, las cuales permiten que el alumnado se convierta en protagonista del proceso de construcción del conocimiento.

Además, se busca analizar el impacto de la diversidad en la interpretación y aplicación del derecho a la libertad de conciencia, considerando que las decisiones relacionadas con la convivencia y la reproducción se han desplazado progresivamente de una visión normativa centrada en valores religiosos hacia una perspectiva que privilegia las preferencias individuales y los nuevos estilos de vida. Este cambio ha sido impulsado, entre otros factores, por la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo en los primeros años del siglo XXI y el auge progresivo de los movimientos sociales en favor de la comunidad LGTBIQ+.

En este artículo, se identifican tres aspectos fundamentales que generan un especial interés en el aula, a saber: el impacto de la diversidad en la concepción tradicional de la familia; los avances tecnológicos en la reproducción asistida y sus implicaciones éticas y jurídicas; y la integración del derecho de la libertad de conciencia en el debate sobre creencias y valores en el contexto familiar.

Cada uno de estos aspectos se aborda en apartados específicos, en los cuales se detalla la metodología de enseñanza utilizada, los debates surgidos en clase y las estrategias aplicadas para la resolución de los conflictos conceptuales. De esta forma, se presenta una experiencia docente innovadora y en constante evolución, que busca adaptar los contenidos del derecho de la libertad de conciencia a la realidad de una sociedad plural y tecnológicamente avanzada.

3 LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., *Derecho de la Libertad de Conciencia, vol. I. Conciencia, tolerancia y laicidad*. Cuarta edición. Civitas: Navarra, 2011.

II. El impacto de la diversidad en la concepción tradicional de la familia: explicación en el aula

1. Contextualización histórica y evolución del concepto familiar

La familia, como institución social, ha sido objeto de múltiples interpretaciones a lo largo de la historia. Desde la concepción patriarcal de épocas anteriores, donde el modelo nuclear tradicional predominaba, hasta la emergencia de nuevas formas de convivencia que reflejan la pluralidad cultural y social actual⁴. En España, el paso de un paradigma marcado por la influencia del catolicismo a una sociedad más secular y diversa ha generado cambios profundos en la percepción y regulación de la familia.

Durante las clases, se presenta una línea del tiempo histórica que permite a los estudiantes visualizar la evolución de las estructuras familiares, identificando hitos importantes como la transición democrática, la entrada en vigor de leyes que reconocen derechos igualitarios entre hombre y mujeres y la implementación de reformas en materia de convivencia. Se analizan, además, las tensiones entre el legado normativo tradicional y las demandas de una sociedad en constante transformación.

2. Nuevas perspectivas sociales y jurídicas

El debate actual se centra en cómo los cambios sociales han impulsado la aparición de modelos familiares que, en muchos casos, desafían la estructura tradicional. Ejemplos notables son las familias homoparentales⁵, las parejas en uniones de hecho, las familias monoparentales, o las familias reconstituidas, en el seno de las cuales alguno de los niños no tiene lazos biológicos (ni adoptivos) con al menos uno de los padres/madres⁶, que se han constituido como respuesta a la diversidad de estilos de vida y convicciones. Estos modelos han generado intensos debates en el ámbito jurídico, puesto que el derecho debe adaptarse a realidades que difieren de las concepciones históricas.

4 PERELLÓ TOMÁS, F., «El pluralismo y de las formas familiares y la quiebra de las viejas adscripciones de género», *Arxius*, 15, 2006, pp. 7-23, p. 10; LARES GUTIÉRREZ, R. E. y RODRÍGUEZ GOZÁLEZ, L., «Hacia un nuevo concepto de familia: la familia individual», *Revista Digital FILHA*, 24, 2021, pp. 1-15, p. 5.

5 MONTES, A. *et al.*, «Familias homoparentales, más visibles y mejor aceptadas: efectos del matrimonio en España», *Apuntes de Psicología*, 2-3, 2016, pp. 151-159, p. 157.

6 GARCÍA RUBIO, M. P., «Las uniones de hecho en España. Una visión jurídica», *AFDUAM*, 10, 2006, pp. 113-137, p. 134

En el aula se destaca la importancia de interpretar estos cambios desde una perspectiva que reconozca la pluralidad y el respeto a las decisiones individuales. Se enfatiza el papel del derecho de la libertad de conciencia como garante de la capacidad de cada persona para elegir su modelo de convivencia sin coacciones externas. La discusión se enriquece mediante el análisis de jurisprudencia, en la que se observa cómo los tribunales han ido evolucionando en su interpretación de las normas familiares.

3. Estrategias y dinámicas didácticas implementadas

Para abordar este tema complejo, se ha optado por la metodología de clase invertida⁷. En este enfoque, el estudiante accede de forma previa a materiales multimedia, artículos científicos y estudios de caso que explican la evolución del concepto de familia. Durante las sesiones presenciales, la docente ha actuado como moderadora y facilitadora del debate, promoviendo la discusión en grupos y el análisis crítico de ejemplos concretos.

Además, se han empleado técnicas de aprendizaje colaborativo que incentivan el trabajo en equipo⁸. Los alumnos participan en simulaciones en las que asumen roles diversos: legisladores, jueces, defensores de modelos familiares tradicionales y representantes de nuevas configuraciones. Estas dinámicas permiten identificar los puntos de conflicto y consenso, propiciando una reflexión integral sobre el impacto de la diversidad en la familia. La experiencia ha mostrado que los estudiantes se sienten motivados y comprometidos cuando el aprendizaje se sitúa en un contexto práctico y participativo.

4. Resultados y reflexiones surgidas en el aula

El análisis de la diversidad familiar en clase ha propiciado un debate vibrante y plural. Los estudiantes han manifestado inquietudes relacionadas con la posible pérdida de valores tradicionales, pero también han destacado la necesidad de reconocer y respetar la diversidad como un reflejo de la evolución social. La discusión ha permitido evidenciar que el derecho, en tanto herramienta de regulación social, debe ser flexible y adaptativo para responder a las nuevas realidades.

Se ha observado, asimismo, que el uso de metodologías activas favorece la asimilación de conceptos complejos y promueve un mayor compromiso con la materia. Los alumnos han destacado la importancia de la participa-

7 MARQUÉS ANDRÉS, M., BADÍA CONTELLES, J. M., «¿Qué nos dicen los estudiantes sobre lo que hace que funcione la clase invertida?», *Actas de las Jenui*, 6, 2021, pp. 51-58, p. 52.

8 GUERRA SANTANA, M., RODRÍGUEZ PULIDO, J., y ARTILES RODRÍGUEZ, J., «Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario», *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18, 2019, pp. 269-281, p. 278.

ción activa y la interacción en el aula para entender de forma profunda los cambios en la concepción de la familia y su repercusión en el derecho a la libertad de conciencia.

III. Avances tecnológicos en la reproducción humana asistida: debates y metodologías en el aula

1. Contexto y evolución de las técnicas de reproducción asistida

Los avances tecnológicos en el campo de la reproducción asistida han revolucionado las posibilidades de formación de familias, permitiendo superar barreras biológicas y sociales. Técnicas como la fecundación in vitro⁹ o la gestación subrogada¹⁰ han abierto nuevos horizontes, pero también han generado controversias éticas y jurídicas que requieren una atención especial en el ámbito académico.

En la asignatura «Derecho de la libertad de conciencia», se presenta un análisis detallado de las innovaciones en este campo, haciendo énfasis en los beneficios y en los dilemas que surgen ante la implementación de estas técnicas. Se aborda la evolución científica y se discute cómo las leyes han ido adaptándose (o no) buscando proteger tanto los derechos de los individuos como los intereses colectivos en materia de reproducción.

2. Implicaciones éticas y jurídicas

La reproducción asistida plantea cuestiones fundamentales que trascienden lo meramente técnico. Por un lado, se deben garantizar los derechos de quienes optan por estas técnicas, y por otro, se deben establecer límites éticos que eviten posibles abusos. La discusión en el aula gira en torno a preguntas esenciales: ¿hasta dónde puede extenderse la intervención tecnológica en la formación de familias? ¿Qué papel juega la libertad de conciencia cuando se trata de decisiones tan íntimas y personales?

9 SAUS-ORTEGA, C., «La maternidad biológica compartida en parejas lesbianas. La técnica de fertilización in vitro con el método de recepción de ovocitos de la pareja (ROPA)», *Matrones Profesión*, 19(2), 2018, pp. 64-70, p. 68

10 VILAR GONZÁLEZ, S., «La inseguridad jurídica derivada de la insuficiente regulación de la gestación subrogada en España», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 2, 2019, pp. 815-823, p. 818.

Durante las sesiones, se realizan debates estructurados en los que los estudiantes analizan casos concretos y revisan sentencias judiciales. Se pone especial atención en la interpretación de la normativa vigente y en cómo los tribunales han abordado los conflictos entre el avance científico y las tradiciones culturales. La discusión se enriquece mediante la presentación de escenarios futuros, donde se especula sobre posibles cambios legislativos en respuesta a los desafíos éticos emergentes, tomando como consideración la regulación en países vecinos de nuestro contexto cultural.

3. Estrategias pedagógicas: clase invertida y análisis de casos

Para profundizar en el estudio de las técnicas de reproducción asistida, se utiliza nuevamente la metodología de clase invertida. Los estudiantes tienen acceso a un amplio repertorio de recursos: vídeos explicativos, artículos científicos, entrevistas a expertos y estudios de caso que ilustran la evolución de estas técnicas y sus implicaciones. La preparación previa permite que, en el aula, el análisis se centre en la discusión crítica y en la resolución de dudas.

Asimismo, se implementa el análisis de casos prácticos. Los alumnos trabajan en equipos para desglosar situaciones reales en las que se han puesto a prueba los límites éticos y legales de la reproducción asistida. Por ejemplo, se analizan casos de gestación subrogada en distintos contextos internacionales, comparando las legislaciones y evaluando los argumentos de los tribunales. Esta actividad fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación, habilidades fundamentales en la formación de futuros juristas.

4. Debates en el aula y propuestas de solución

El enfoque didáctico ha permitido que los estudiantes se enfrenten a dilemas éticos de forma directa. Durante los debates, se han planteado diversas posturas: algunos estudiantes defienden la necesidad de un mayor control regulatorio que garantice la protección de los derechos de todas las partes implicadas, mientras que otros abogan por una mayor flexibilidad legislativa que permita adaptarse a los avances científicos.

La intervención de la docente ha sido decisiva para encauzar estas discusiones hacia la búsqueda de soluciones equilibradas. Se han propuesto estrategias que combinan el respeto a la libertad individual con la responsabilidad social, enfatizando la importancia de un marco normativo que sea suficientemente adaptable para incorporar futuras innovaciones. La visualización de contenido online fruto de casos mediáticos en el contexto español e internacional actual ha enriquecido el debate y ofrecido una perspectiva jurídica comparada que favorece el análisis profundo de las implicaciones éticas y jurídicas.

IV. El derecho de la libertad de conciencia en el aula: integrando creencias y valores en el debate jurídico

1. Fundamentos históricos y evolución del derecho a la libertad de conciencia

El derecho a la libertad de conciencia es un pilar fundamental en la protección de los derechos individuales. Históricamente, este derecho ha sido defendido como garantía de que cada persona pueda actuar en función de sus convicciones y creencias, sin ser coaccionada por normas o doctrinas impuestas externamente. En España, la evolución de este derecho ha estado íntimamente ligada a los cambios políticos, sociales y culturales que han marcado el tránsito de una sociedad dominada por valores religiosos a una sociedad laica, plural y diversa.

En el aula se presenta una revisión histórica que abarca desde las primeras constituciones hasta la actualidad, mostrando cómo se ha ido construyendo el marco normativo que protege la libertad de conciencia. Se enfatiza la importancia de esta garantía en el contexto de las decisiones relativas a la vida privada, incluyendo aspectos como la convivencia, el matrimonio y la reproducción¹¹.

2. Desafíos actuales y la integración de creencias en el debate jurídico

El entorno actual, caracterizado por la diversidad cultural y la globalización, plantea nuevos desafíos para el derecho a la libertad de conciencia. Los cambios en las creencias y valores, especialmente entre las nuevas generaciones, han llevado a una reinterpretación de las normas tradicionales. En este sentido, el debate en el aula se centra en cómo integrar de manera respetuosa y coherente las diferentes convicciones en un marco jurídico que garantice la igualdad y la dignidad de todas las personas.

Los estudiantes analizan casos en los que se han visto confrontadas posturas opuestas, por ejemplo, cuando la defensa de una tradición cultural o religiosa choca con la demanda de reconocimiento de nuevas formas de convivencia. Se discute el rol del derecho como mediador entre visiones del mundo tan disímiles, y se reflexiona sobre la necesidad de políticas públicas y reformas legislativas que reconozcan esta pluralidad.

11 SANTOLAYA, P. y CAPARRÓS, N., «La diversidad cultural del derecho universal a contraer matrimonio y formar una familia. Elementos a tener en cuenta desde el trabajo social», *Investigaciones en intervención social*, 8, 2018, pp. 213-234, p. 230.

3. Metodologías activas: gamificación y aprendizaje colaborativo

Con el fin de integrar de forma dinámica la discusión sobre el derecho a la libertad de conciencia y las nuevas formas de familia, se han implementado metodologías activas en el aula. La gamificación¹² se utiliza como recurso para motivar a los estudiantes y para simular escenarios donde debatan y defiendan posturas basadas en diferentes sistemas de creencias. Por ejemplo, se han organizado juegos de roles en los que los alumnos representan a distintos actores sociales (legisladores, defensores de derechos, representantes de comunidades religiosas, etc.) para simular la negociación de reformas legales.

Esta estrategia, combinada con el aprendizaje colaborativo, favorece la integración de conocimientos y el intercambio de perspectivas. Los estudiantes trabajan en grupos interdisciplinarios, lo que les permite confrontar puntos de vista y construir argumentos sólidos basados en la doctrina y en la jurisprudencia. La experiencia ha demostrado que, al utilizar estas técnicas, se consigue un mayor nivel de participación y una comprensión más profunda de los dilemas éticos y jurídicos que surgen en torno a la libertad de conciencia.

4. Resolución de conflictos y propuestas de consenso

El debate en torno a la libertad de conciencia, al ser tan plural y sensible, genera naturalmente conflictos conceptuales. En el aula, la resolución de estos conflictos se ha orientado hacia la construcción de consensos a través del diálogo y el análisis crítico. Se han organizado debates en grupo en los que, tras exponer sus argumentos, los estudiantes deben llegar a acuerdos sobre propuestas normativas que respeten tanto la diversidad de creencias como los principios fundamentales del Derecho.

Estas actividades han permitido evidenciar la capacidad del Derecho para adaptarse y evolucionar en respuesta a las demandas sociales. Asimismo, estas técnicas resaltan la importancia de la formación continua de los docentes y la necesidad de incorporar nuevas tecnologías y recursos digitales para facilitar la enseñanza de temas tan complejos y dinámicos.

12 NAVAS PAREJO, R., *et al.*, «La gamificación en el aula universitaria. Una metodología activa e inclusiva. Percepciones por parte del alumnado universitario», en *Investigación e innovación en la enseñanza superior*, Roig-Vila Rosabel (Dir.), Octaedro: Barcelona, 2019, pp. 669-678, p. 675.

V. Conclusiones y propuestas para la mejora de la enseñanza

La experiencia docente relatada a lo largo de este artículo demuestra que la innovación en la enseñanza del derecho de la libertad de conciencia es fundamental para enfrentar los retos de una sociedad en constante cambio. A través de la integración de metodologías activas, como la clase invertida, la gamificación y el aprendizaje colaborativo, se ha logrado transformar el aula en un espacio de interacción y reflexión crítica, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan habilidades analíticas y argumentativas esenciales para su futuro profesional.

Entre las principales conclusiones derivadas de la puesta en práctica de la metodología descrita, pueden mencionarse las siguientes:

1. Actualización curricular y metodológica.

La incorporación de nuevas estrategias pedagógicas ha permitido adaptar los contenidos del Derecho a la realidad contemporánea. El uso de recursos digitales y el análisis de casos prácticos han enriquecido la experiencia de aprendizaje, permitiendo a los alumnos comprender de forma integral la evolución de la familia y las implicaciones éticas y jurídicas de las técnicas de reproducción asistida.

2. Importancia del debate y la reflexión.

Los debates generados en el aula han evidenciado que la pluralidad de opiniones es un motor para el aprendizaje. La confrontación de ideas y la búsqueda de consensos son procesos esenciales para la formación crítica del jurista, que debe ser capaz de integrar visiones diversas y construir argumentos sólidos que respeten la libertad de conciencia.

3. Impacto de las metodologías activas.

La implementación de la clase invertida, la gamificación y el aprendizaje colaborativo ha demostrado un notable impacto en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Estas metodologías facilitan una participación más activa y un compromiso profundo con la materia, propiciando un entorno de aprendizaje dinámico y adaptativo.

La reflexión sobre la metodología y resultados obtenidos propicia la propuesta de una serie de líneas de acción para seguir optimizando la enseñanza de la temática:

1. Fortalecimiento de la formación docente.

La enseñanza de una materia que implica alta sensibilidad social exige que los docentes que la imparten desarrollen una formación continua en la cuestión y reciban capacitación continua en metodologías innovadoras y en el uso de tecnologías digitales. Talleres, seminarios y laboratorios de innovación educativa pueden ser herramientas clave para actualizar las competencias docentes y garantizar una enseñanza adaptada a los retos del siglo XXI.

2. Integración de herramientas digitales avanzadas.

La utilización de plataformas interactivas, simuladores y recursos de realidad virtual puede potenciar el aprendizaje experiencial. Estas herramientas no solo facilitan la visualización de conceptos complejos, sino que también permiten la realización de simulaciones prácticas que preparen a los estudiantes para afrontar situaciones reales en el ámbito jurídico.

3. Fomento de la interdisciplinariedad.

Se recomienda establecer colaboraciones con otras disciplinas tanto dentro del Derecho (derecho civil, derecho internacional privado), como fuera del Derecho (la sociología, la psicología), para enriquecer la comprensión de los fenómenos sociales y científicos que influyen en la configuración de la familia. La integración de perspectivas multidisciplinares contribuye a una formación más holística y a la construcción de soluciones integradoras ante los dilemas éticos y jurídicos.

4. Evaluación y seguimiento de las metodologías implementadas.

La aplicación de instrumentos de evaluación formativa y la realización de investigaciones sobre la eficacia de las metodologías utilizadas permitirían identificar áreas de mejora. El seguimiento sistemático de la experiencia docente y la recopilación de opiniones del alumnado son elementos clave para ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades reales de los estudiantes. Por ello, las encuestas de evaluación docente realizadas periódicamente por parte de la Universidad de León, donde se ha implementado esta metodología, son un instrumento que permite guiar al docente en la mejora de la docencia en años posteriores.

5. Creación de comunidades de aprendizaje.

Se ha observado a lo largo del desarrollo de las clases que fomentar la formación de grupos de práctica y de debate entre estudiantes y docentes puede potenciar el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. Así, se concluye con que la realización de congresos, jornadas y seminarios sobre la innovación docente en el Derecho contribuirá a difundir buenas prácticas y a crear redes de colaboración que enriquezcan la enseñanza.

El dinamismo de la sociedad actual exige una constante revisión y actualización de los contenidos y metodologías de enseñanza en el ámbito jurídico. La experiencia aquí descrita demuestra que es posible transformar el proceso educativo en un espacio de innovación y participación, donde la pluralidad y la diversidad se convierten en motores de aprendizaje. La integración de nuevas tecnologías, el fomento del debate y la apertura a perspectivas interdisciplinarias constituyen estrategias esenciales para preparar a los futuros juristas a interpretar y aplicar el Derecho en contextos complejos y cambiantes.

Finalmente, se concluye que la innovación en la enseñanza no es un fin en sí misma, sino un proceso continuo que debe adaptarse a los avances

sociales y científicos. Solo a través de una educación flexible, inclusiva y participativa se podrá garantizar que el Derecho evolucione de la mano de la sociedad, respetando el derecho fundamental a la libertad de conciencia y contribuyendo a la construcción de un marco jurídico justo y equitativo.

VI. Bibliografía

- GARCÍA RUBIO, M. P.**, «Las uniones de hecho en España. Una visión jurídica», *AFDUAM*, 10, 2006, pp. 113-137.
- GUERRA SANTANA, M., RODRÍGUEZ PULIDO, J., Y ARTILES RODRÍGUEZ, J.**, «Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario», *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18, 2019, pp. 269-281.
- LARES GUTIÉRREZ, R. E. y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, L.**, «Hacia un nuevo concepto de familia: la familia individual», *Revista Digital FILHA*, 24, 2021, pp. 1-15.
- LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D.**, *Condición y matrimonio en el Derecho Canónico*, Colegio Universitario de León: León, 1976.
- LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D.**, *Derecho de la Libertad de Conciencia, vol. I. Conciencia, tolerancia y laicidad*. Cuarta edición. Civitas: Navarra, 2011.
- MARQUÉS ANDRÉS, M., BADÍA CONTELLES, J. M.**, «¿Qué nos dicen los estudiantes sobre lo que hace que funcione la clase invertida?», *Actas de las Jenui*, 6, 2021, pp. 51-58.
- MONTES, A. et al.**, «Familias homoparentales, más visibles y mejor aceptadas: efectos del matrimonio en España», *Apuntes de Psicología*, 2-3, 2016, pp. 151-159.
- NAVAS PAREJO, R., et al.**, «La gamificación en el aula universitaria. Una metodología activa e inclusiva. Percepciones por parte del alumnado universitario», en *Investigación e innovación en la enseñanza superior*, Roig-Vila Rosabel (Dir.), Octaedro: Barcelona, 2019, pp. 669-678.
- PERELLÓ TOMÁS, F.**, «El pluralismo y de las formas familiares y la quiebra de las viejas adscripciones de género», *Arxius*, 15, 2006, pp. 7-23.

CAPÍTULO III

LEY APLICABLE AL CONSENTIMIENTO MATRIMONIAL: EL MATRIMONIO SIMULADO¹

Ángel M.^a Ballesteros Barros

*Profesor Titular de Derecho internacional privado
Universidad Pablo de Olavide*

I. Fundamentos jurídicos: la ley aplicable al consentimiento matrimonial

1. La calificación del supuesto

La constitución de la relación jurídica matrimonial exige, como elemento esencial, la prestación de un consentimiento pleno y libre. Podemos definir el consentimiento como «el acto jurídico en el que se produce la externa manifestación de ambas partes del acuerdo de voluntades de unirse en matrimonio cumpliendo las obligaciones que les impone el ordenamiento»². En consecuencia, los novios han de manifestar la intención de querer casarse (requisito sustancial) expresado de forma solemne (requisito formal).

En el ordenamiento español, el artículo 45 CC establece que «no hay matrimonio sin consentimiento matrimonial. La condición, término o modo del consentimiento se tendrá por no puesta». El carácter esencial del consenti-

1 Trabajo realizado en el marco del Proyecto de innovación docente titulado «Innovación docente en las Enseñanzas de Prácticas y Desarrollo de Derecho internacional privado», aprobado mediante Resolución de 12 de noviembre de 2024 del Vicerrector de Planificación Estratégica de la Universidad Pablo de Olavide, cuyo IP es Ángel María Ballesteros Barros.

2 PÉREZ MARTÍN, L. A., «Matrimonio de conveniencia», en *Diccionario digital de Derecho Internacional Privado*, 2023, págs. 987-995, págs. 987-988.

miento se manifiesta en el artículo 73.1 CC al señalar que «es nulo cualquiera que sea la forma de su celebración el matrimonio celebrado sin consentimiento matrimonial».

En la Unión Europea la norma de conflicto relativa a la ley aplicable a la celebración del matrimonio no ha sido armonizada. En consecuencia, los Estados Miembros mantienen su competencia legislativa en este ámbito y aplican al mismo sus normas de conflicto nacionales.

En el sistema autónomo de Derecho internacional privado (en adelante DIPr.) de los Estados miembros se aprecia una tendencia general a la fragmentación de la ley aplicable, manifestada en la distinción entre ley aplicable a la «forma» y al «fondo» de la celebración del matrimonio. Sin embargo, no hay una definición universal sobre qué debe incluirse dentro del concepto de fondo del matrimonio³. Ello puede plantear un conflicto de calificación, puesto que la ley aplicable al consentimiento matrimonial es susceptible de ser calificada como una cuestión de fondo o de forma de acuerdo a las distintas concepciones al respecto en el derecho material de los Estados miembros⁴.

2. La solución conflictual

España no ha firmado el Convenio de La Haya de 14 marzo 1978 relativo a la celebración y al reconocimiento del matrimonio, según el cual, el matrimonio es válido en cuanto a la forma y al fondo si se ajustan al Derecho del Estado de su celebración⁵.

En ausencia de instrumentos internacionales que rigen la ley aplicable al consentimiento matrimonial, en el sistema autónomo español de DIPr. no existe una única ley aplicable a todos los requisitos del matrimonio (*Lex Matrimonii*) ni existe una norma de conflicto específica para determinar la ley que rige el consentimiento matrimonial, a diferencia de otros ordenamientos.

Debido a ello, la doctrina se encuentra dividida entre dos tesis: (i) la aplicación de la ley que rige en cada Estado el estatuto personal de cada contratante⁶, o (ii) la aplicación de la de la *lex fori* de la autoridad ante la que

3 PALSSON, L., «Marriage and Divorce», en *International Encyclopedia of Comparative Law*, 1978, vol. III, capítulo 16, págs. 58-59.

4 CEBRIÁN SALVAT, M.^a A., «Ley aplicable a la celebración del matrimonio en la Unión europea», en *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, 2017, núm. 4, p. 8.

5 CARRASCOSA GONZÁLEZ, J., *MATRIMONIO Y ELECCIÓN DE LEY. ESTUDIO DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO*, Comares, Granada, 2000, págs. 119-121.

6 Tesis mayoritaria en la doctrina. *Vid.* CAMPUZANO DÍAZ, B., «El matrimonio», en *Manual de Derecho Internacional Privado*, RODRÍGUEZ BENOT, A. (DIR.), 11.^a ed., Tecnos, Madrid, 2024, págs. 201-204.

se celebra el matrimonio (*lex auctoritatis*)⁷. A su vez, la opción por la ley personal divide a los países que aplican al estatuto personal la ley nacional (Bélgica, España, Francia, Italia o Polonia) o la *lex domicilii* (Reino Unido, Irlanda).

Tanto la jurisprudencia española como la Dirección General de los Registros y del Notariado (ahora Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública, en adelante DGSJFP) siguen la tesis de la aplicación de la ley nacional del contrayente en el momento de celebración del matrimonio ex artículo 9 (1) CC. Esta ley regulará, entre otras cuestiones, si el consentimiento es aparente o real, los vicios del consentimiento (violencia, miedo, error, etc.), los efectos del consentimiento viciado o simulado, el plazo para el ejercicio de las acciones y las personas legitimadas.

En España, la ley personal del contrayente extranjero no se aplicaría al consentimiento matrimonial ante autoridad española si resultase contraria al orden público internacional, del que forman parte lo dispuesto en el artículo 1 de la Convención de Nueva York de 10 diciembre 1962 sobre el consentimiento para el matrimonio, edad mínima para contraer matrimonio y registros de los mismos, y en el artículo 45 CC ya citado, cuando exigen que no podrá contraerse legalmente matrimonio sin el pleno y libre consentimiento de ambos contrayentes.

En este sentido, apunta la doctrina⁸ que resultarían contrarias al orden público internacional: leyes extranjeras que admiten el *matrimonio concertado o forzoso*⁹, leyes extranjeras que admiten los *matrimonios simulados o de papel* en los que no se presta un consentimiento pleno y libre¹⁰, y leyes extranjeras que admiten un *matrimonio temporal*¹¹.

De los problemas expuestos, en el presente estudio analizaremos uno de especial relevancia para la perspectiva del DIPr.: el matrimonio simulado o de conveniencia.

7 Por todos, *vid.* OREJUDO PRIETO DE LOS MOZOS, P., *LA CELEBRACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LA VALIDEZ DEL MATRIMONIO EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO ESPAÑOL*, Aranzadi, Cizur Menor, 2002, págs. 62-65.

8 CARRASCOSA GONZÁLEZ, J., «Matrimonio y parejas de hecho», en *Tratado de Derecho Internacional Privado*, CALVO CARAVACA, A. L. y CARRASCOSA GONZÁLEZ, J., (DIRS.), vol. II, Tirant lo Blanch, Valencia, 2020, págs. 85-98.

9 Entre otras, *vid.* Resoluciones de la DGSJFP de 02.12.2004, 13.06.2005 y 28.08.2015.

10 Entre otras, *vid.* Resoluciones de la DGSJFP de 19.05.2008, 30.06.2011 y 12.05.2014.

11 Así, por ejemplo, en Egipto se admite el matrimonio temporal (*Mutaa*).

II. El matrimonio simulado o de conveniencia

1. Concepto

Los denominados *matrimonios de conveniencia o de complacencia* son un tipo de matrimonios simulados, blancos o de papel en los que no se presta un consentimiento matrimonial pleno y libre¹². Los matrimonios simulados son inválidos, conforme al artículo 45.1 y 73 n.º 1 del Código Civil que declara nulo «*cualquiera que sea la forma de su celebración el matrimonio celebrado sin consentimiento matrimonial*».

En la Unión Europea, la Resolución del Consejo de las Comunidades Europeas de 4 diciembre 1997 de medidas de lucha contra los matrimonios fraudulentos¹³ considera como fraudulento «el matrimonio de un nacional de un Estado miembro o de un nacional de un tercer país que resida regularmente en un Estado miembro con un nacional de un tercer país, con el fin exclusivo de eludir las normas relativas a la entrada y la residencia de nacionales de terceros países y obtener, para el nacional de un tercer país, un permiso de residencia o una autorización de residencia en un Estado miembro».

La Resolución señala como factores que pueden permitir que se presuma que un matrimonio es fraudulento «el no mantenimiento de la vida en común, la ausencia de una contribución adecuada a las responsabilidades derivadas del matrimonio; el hecho de que los cónyuges no se hayan conocido antes del matrimonio; el hecho de que los cónyuges se equivoquen sobre sus respectivos datos (nombre, dirección, nacionalidad, trabajo), sobre las circunstancias en que se conocieron o sobre otros datos de carácter personal relacionados con ellos; el hecho de que los cónyuges no hablen una lengua comprensible para ambos; el hecho de que se haya entregado una cantidad monetaria para que se celebre el matrimonio (a excepción de las cantidades entregadas en concepto de dote, en el caso de los nacionales de terceros países en los cuales la aportación de una dote sea práctica normal); el hecho de que el historial de uno de los cónyuges revele matrimonios fraudulentos anteriores o irregularidades en materia de residencia. En este marco, dichos factores pueden desprenderse de declaraciones de los interesados o de terceras personas, informaciones que procedan de documentos escritos, o de datos obtenidos durante una investigación».

Con posterioridad se publicó la Comunicación de 26 septiembre 2014 de la Comisión Europea al Parlamento y al Consejo para ayudar a las autoridades nacionales a combatir los abusos del derecho a la libre circulación, que incluye un Manual para la detección de posibles matrimonios de convenien-

12 En la doctrina española, *vid.* ORTEGA JIMÉNEZ, A., *Los matrimonios de conveniencia en España*, Editorial Sepin, Madrid, 2018.

13 DOCE 16 diciembre 1997.

cia entre ciudadanos de la UE y nacionales de terceros países en el contexto de la legislación de la UE en materia de libre circulación¹⁴.

2. Mecanismos de control del consentimiento matrimonial

Para tratar de evitar estos matrimonios blancos, la DGSJFP diseñó una doble estrategia¹⁵:

a) un *mecanismo de control a priori*, establecido en la Instrucción de 9 enero 1995 sobre expediente previo al matrimonio cuando uno de los conyugales está domiciliado en el extranjero¹⁶, que supone un control *preventivo* del consentimiento matrimonial para revelar «su intención de asumir los derechos y obligaciones que derivan del matrimonio»¹⁷. Este mecanismo opera basado en un sistema de presunciones descrito en la Instrucción de 31 enero 2006 sobre los matrimonios de complacencia¹⁸, de acuerdo con la cual solo debería denegarse la autorización del matrimonio cuando se tenga certeza moral plena de estar ante un matrimonio simulado.

b) un *mecanismo de control ex post*, a efectos de la inscripción en el Registro civil español de matrimonios celebrados en el extranjero. La proliferación creciente de los matrimonios de conveniencia llevó a la DGSJFP a extender la calificación registral de los requisitos relativos al consentimiento matrimonial, cuando se trata de inscribir los matrimonios celebrados en el extranjero, si bien no se trataba de una acción específicamente contemplada en la Instrucción de 1995¹⁹. Por ello el sistema de presunciones se completó con la Instrucción de 31 de enero 2006, de acuerdo con la cual el Encargado del Registro Civil ha de realizar un control de la «legalidad del hecho con arreglo a la ley española» para garantizar que accedan al mismo actos válidos y eficaces, incluyendo también la verificación de la legalidad del acto en cuanto a los «requisitos subjetivos» del consentimiento prestado ante autoridad extranjera.

14 COM(2014) 604 final, de 26 septiembre 2014.

Fuente: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=COM:2014:604:FIN>.

15 CALVO CARAVACA, A. L. y CARRASCOA GONZÁLEZ, J. «Matrimonios de complacencia y Derecho internacional privado», en *El Derecho de familia ante el siglo XXI: aspectos internacionales*, Colex, Madrid, 2004, págs. 119-158, págs. 128-152.

16 BOE núm. 21, de 25 enero 1995.

17 DIAGO DIAGO, M.ª P. «Matrimonios de conveniencia», *Actualidad Civil*, 1996, núm. 14/1, págs. 329-347, pág. 345.

18 BOE núm. 41, de 17 febrero 2006.

19 SÁNCHEZ LORENZO, S. «La inconveniente doctrina de la DGRN acerca de los matrimonios de conveniencia», en *Derecho registral internacional. Homenaje a la memoria del profesor Rafael Arroyo Montero*, Iprolex, Madrid, 2003, págs. 247-273, pág. 251.

De acuerdo con lo previsto en la Instrucción de 31 enero 2006 sobre los matrimonios de complacencia el verdadero objetivo de estos matrimonios es obtener determinados beneficios en materia de nacionalidad y extranjería, en especial los siguientes:

a) Adquisición acelerada de la nacionalidad española: el cónyuge del ciudadano español goza de una posición privilegiada para la adquisición de la nacionalidad española, pues basta un año de residencia legal, continuada e inmediatamente anterior a la petición en España por parte del sujeto extranjero (art. 22.2 Código Civil).

b) Obtención de un permiso de residencia en España: el extranjero que ostenta la nacionalidad de un tercer Estado no miembro de la Unión Europea ni del Espacio Económico Europeo y que sea cónyuge de un ciudadano español, goza del derecho a residir en España, siempre que los cónyuges no están «separados de derecho»²⁰, no siendo preciso que tales extranjeros «mantengan un vínculo de convivencia estable y permanente» con sus cónyuges españoles²¹.

c) Reagrupación familiar: el cónyuge extranjero del ciudadano extranjero puede ser «reagrupado», pues el artículo 39.1 del Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE núm. 6 de 7 de enero de 2005), indica que: «[e]l extranjero podrá reagrupar con él en España a los siguientes familiares: a) Su cónyuge, siempre que no se encuentre separado de hecho o de derecho y que el matrimonio no se haya celebrado en fraude de ley...».

Es tarea ardua la de probar la ausencia de consentimiento al acto matrimonial, y su apreciación ha de hacerse con un carácter restrictivo. Al respecto se ha de subrayar que la Sala Primera del Tribunal Supremo ha venido reiterando que en tanto las pruebas directas prueban concluyentemente el hecho, las indirectas o indiciarias no son, por regla general, por sí mismas, suficientes para probar el hecho a demostrar, aunque acompañadas de otros indicios permiten formar la convicción judicial sobre la verosimilitud del hecho (Sentencias del TS de 24 de noviembre de 1993 y 23 de enero, 16 de septiembre y 21 de octubre de 1996).

En sentencia de 23 de julio de 2014, el Tribunal Supremo afirmó «que no es ajena a algunos de los matrimonios celebrados en España la eventualidad de que lo hayan sido para aprovechar las ventajas de una apariencia matrimonial creada ad hoc para orillar o paliar los obstáculos derivados de la normativa sobre extranjería. Sin embargo en los supuestos de matrimo-

20 Art. 2 a) del Real Decreto 178/2003, de 14 de febrero, sobre entrada y permanencia en España de nacionales de Estados miembros de la Unión Europea y de otros Estados parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo (BOE núm. 46 de 22 febrero 2003).

21 STS, Sala Tercera, de 10 de junio de 2004 (BOE núm. 203 de 23 de agosto de 2004).

nios de complacencia, la inexistencia de prueba directa de la simulación y de la verdadera voluntad encubierta de las partes obliga a que la prueba de presunciones conduzca a un alto grado de convicción racional pues, dada la presunción general de buena fe y el carácter fundamental del *ius nubendi*, la existencia de fraude de ley solo podrá apreciarse cuando este conste de manera inequívoca por existir entre los hechos-base demostrados y aquel que se trata de deducir un enlace preciso, directo y unívoco según las reglas del criterio humano, que excluya cualquier duda razonable».

III. Metodología de innovación docente

1. El aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es un proceso compartido, coordinado e interdependiente, en el cual los estudiantes trabajan juntos para conseguir un objetivo común en un entorno virtual²². Se ha pasado del aprendizaje basado en la web (*e-Learning*) al proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo basado en las tecnologías de la información y la comunicación (*Blended Learning o b-Learning*)²³. Las nuevas tecnologías de información y comunicación asincrónica estimulan la interactividad, la innovación y el desarrollo asociativo de procesos cognitivos, para lo cual el docente debe diseñar un entorno de aprendizaje funcional y facilitar la cooperación del estudiante en el proceso de aprendizaje²⁴.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del DIPr., resulta esencial el manejo de las TICs en los métodos de innovación docente para la asunción correcta de las competencias de la asignatura²⁵. Como se indica en la Guía docente de la misma, «en las Enseñanzas de Práctica y de Desarrollo (EPD) se fomentará de manera especial la participación activa de los alumnos a través del manejo de textos legales, jurisprudenciales y doctrinales para la resolución de supuestos prácticos».

22 GUITERT I CATASÚS, M. y PÉREZ-MATEO SUBIRÀ, M., «La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales», en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2013, vol. 14 (1), págs. 10-31.

23 ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, Á., *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*, Madrid, Narcea, 2008; MARTÍN GARCÍA, A. V. (Coord.), *Blended Learning en Educación Superior*, Editorial Síntesis, Madrid, 2014.

24 CALZADILLA, M. E., «Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación», *Revista Iberoamericana de educación*. 2002, vol. 29, núm. 1, págs. 1-10.

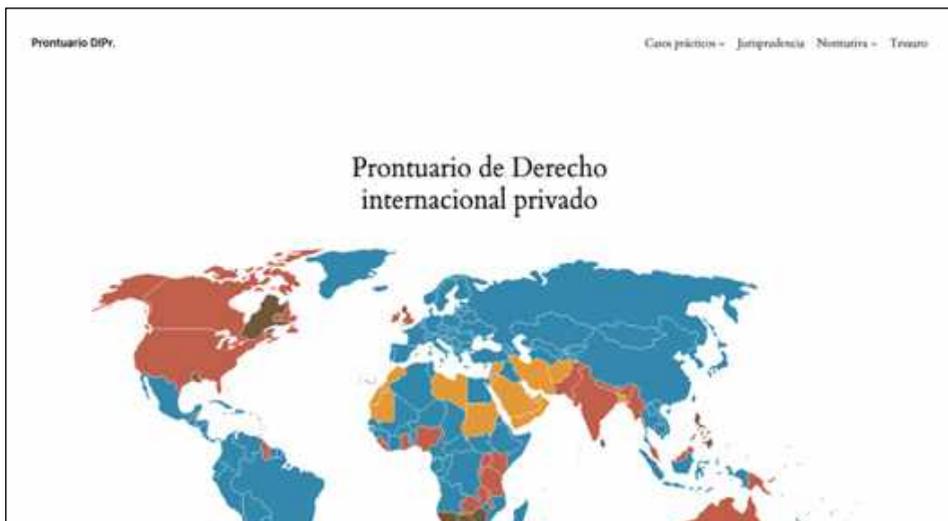
25 MULERO GARCÍA, J. S. y GÓMEZ VALENZUELA, E., «La enseñanza/aprendizaje de competencias de la materia derecho internacional privado», en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, AYLLÓN DÍAZ-GONZÁLEZ, J. M. (ED.), 2009.

2. Proyecto de innovación docente.

Para la consecución de estos objetivos, en el curso 2024/25 se ha puesto en marcha un Proyecto de innovación docente titulado «Innovación docente en las Enseñanzas de Prácticas y Desarrollo de Derecho internacional privado», que ha sido aprobado mediante Resolución de 12 de noviembre de 2024 del Vicerrector de Planificación Estratégica de la Universidad Pablo de Olavide.

El proyecto de innovación docente está basado en un Prontuario online de casos prácticos de Derecho internacional privado elaborado con la plataforma *WordPress* que utiliza la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) y la metodología del caso. Se trata de adaptar los contenidos digitales en un entorno virtual para convertirse en herramientas de utilidad para el aprendizaje basado en la práctica.

Junto a los «Casos prácticos» se pone a disposición del alumnado la «Normativa» básica para resolver los supuestos del tráfico externo, así como un repertorio de «Jurisprudencia» y un «Tesoro» de terminología básica para manejarse en el DIPr.



Dirección URL del Prontuario:
<https://www.upo.es/investiga/prontuario-dipr/>

Esta herramienta ya ha sido experimentada por el concursante con éxito en el curso 2021/2022 en la Universidad de Cádiz, habiendo sido concedido por el Vicerrectorado de Política Educativa de la Universidad de Cádiz en su

Resolución de fecha 7 de julio de 2021 y valorado por la Comisión de Innovación y Mejora Docente con mención de Reconocimiento²⁶.

IV. Caso práctico sobre matrimonio de conveniencia

1. Supuesto de hecho

D. Pelayo Martínez, nacional español, contrae matrimonio en la India con Doña Ana Chaddi, nacional de ese país, siendo inscrito en la Sección Consular de la Embajada de España en Nueva Delhi, ante la cual se solicita visado de residencia por reagrupación familiar solicitado para Doña. Ana, en cuanto esposa del reagrupante español. De la investigación realizada por encargo de la Embajada, el reagrupante había estado casado previamente en dos ocasiones con ciudadanas extranjeras, resueltos por divorcio, antes de su «matrimonio» con la reagrupada. Por otro lado, existía una diferencia de edad entre ambos de 20 años y la reagrupada después de su matrimonio continuaba viviendo con su familia y no con la de su marido, lo que va en contra de las costumbres indias. Tampoco se acredita que la esposa haya visitado a su esposo en España, todo lo cual revela la inexistencia de convivencia alguna. Por estos motivos el Consulado de la Embajada de España en Nueva Delhi deniega el visado de residencia por reagrupación familiar solicitado. Frente a esta resolución, D. Pelayo interpone recurso contencioso-administrativo ante la Sala del Tribunal Superior de Justicia de Madrid.

2. Cuestiones

a) Indique cómo se determina la ley aplicable al consentimiento matrimonial. Razone su respuesta.

b) Indique los indicios o factores que pueden permitir que se presuma que un matrimonio ha sido celebrado en fraude de ley. Razone su respuesta.

Para la resolución de las cuestiones planteadas se recomienda al alumno examinar la siguiente documentación:

- Instrucción de la Dirección General de los Registros y del Notariado de 9 enero 1995 sobre expediente previo al matrimonio cuando uno de los contrayentes está domiciliado en el extranjero.

26 Sus resultados fueron publicados en el repositorio de la Universidad de Cádiz. Vid. BALLESTEROS BARROS, A. M.^a, *Guía Formativa: Prontuario online de casos prácticos de Derecho internacional privado*, Universidad de Cádiz, 2022. Fuente: <https://rodin.uca.es/handle/10498/27318>.

- Instrucción de la Dirección General de los Registros y del Notariado de 31 enero 2006 sobre los matrimonios de complacencia.
- Resolución del Consejo de las Comunidades Europeas de 4 diciembre 1997 de medidas de lucha contra los matrimonios fraudulentos.

3. Soluciones

a) La ley aplicable al consentimiento matrimonial se determina de acuerdo con la ley nacional del contrayente en el momento de celebración del matrimonio ex artículo 9 (1) CC. Esta ley regulará, entre otras cuestiones, si el consentimiento es aparente o real, los vicios del consentimiento (violencia, miedo, error, etc.), los efectos del consentimiento viciado o simulado, el plazo para el ejercicio de las acciones y las personas legitimadas.

b) En cuanto a los indicios o factores que permiten presumir que un matrimonio ha sido celebrado en fraude de ley, en el supuesto en cuestión existen al menos dos circunstancias relevantes: la primera es la situación personal del marido, constando que ya había estado casado previamente en dos ocasiones con ciudadanas extranjeras, resueltos por divorcio, antes de su «matrimonio» con la reagrupada; la segunda, que la reagrupada después de su matrimonio continuaba viviendo con su familia y no con la de su marido, lo que va en contra de las costumbres indias, todo lo cual revela la inexistencia de convivencia alguna.

Estos elementos de convicción apreciados encajan, sin mayores dificultades, entre el elenco de factores que permiten presumir que un matrimonio ha sido celebrado en fraude de ley, establecidos tanto por la Instrucción de la Dirección General de los Registros y del Notariado de 31 enero 2006 sobre los matrimonios de complacencia como por la Resolución del Consejo de las Comunidades Europeas de 4 diciembre 1997 de medidas de lucha contra los matrimonios fraudulentos.

[Sentencia del Tribunal Supremo 3186/2014, Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección Tercera, de 23 julio 2014 (ECLI:ES:TS:2014:3186)]

V. Resultados del proyecto de innovación docente

El proyecto de innovación docente ha permitido una mejora en los procesos de evaluación pues los alumnos han adquirido de manera autónoma los contenidos teórico-prácticos y las competencias asociadas a la asignatura, como reflejan las encuestas de satisfacción del alumnado y los resultados académicos alcanzados. En la encuesta final realizada los alumnos en su gran mayoría llegaron a la conclusión de que el Prontuario había contribuido de forma favorable a resolver de manera correcta los casos prácticos realiza-

dos en los exámenes de las asignaturas objeto del proyecto de innovación²⁷. Pasamos a exponer brevemente los principales resultados obtenidos.

1. Mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje

1.1. Adquisición de competencias

Con el proyecto de innovación desarrollado, los alumnos han adquirido de manera autónoma los contenidos teórico-prácticos y las competencias asociadas a la asignatura.

El método asincrónico permite aportar un mayor número de innovaciones a la enseñanza virtual que las que presenta el método sincrónico. Desde esta perspectiva, entendemos que los desafíos (combinación de debilidades y oportunidades) y los riesgos (combinación de fortalezas y amenazas) respecto al método asincrónico pueden superarse con un mayor grado de interacción entre docente-alumno, una adecuada formación en e-learning y una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2. Aprendizaje autónomo

El método asincrónico ha permitido mejorar los procesos de e-learning a través de la razonable adecuación de los recursos didácticos puestos a disposición del alumnado con una gestión autónoma del tiempo dedicado al aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Desde la perspectiva de la enseñanza, el profesor ha podido elaborar los materiales docentes offline, para después alojarlos en la plataforma educativa.

Desde la perspectiva del aprendizaje, la descarga de los contenidos didácticos y actividades a realizar por el estudiante están disponibles en todo momento online, lo cual le permite una adecuada optimización del tiempo dedicado al estudio. En definitiva, el método asincrónico ha permitido incrementar la flexibilidad en el proceso de aprendizaje en comparación con los modelos convencionales de educación.

La mayor flexibilidad y autonomía en la gestión del tiempo y las ventajas que presenta el método asincrónico frente al sincrónico en el proceso de aprendizaje colaborativo (blended learning) pueden favorecer la construcción del proceso cognitivo del alumno y una mejor asimilación de los contenidos docentes alojados en las plataformas educativas en un entorno virtual.

27 BALLESTEROS BARROS, Á. M.^a, «Prontuario online de casos prácticos de derecho internacional privado», en *La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del derecho internacional*, GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. (COORD.), 2022, págs. 182-198.

2. Mejora en los procesos de evaluación.

2.1. Resultados académicos

Para los autores partidarios de la teoría fundamentada sobre la construcción del conocimiento online, el cumplimiento del rol por parte del profesor en la mediación pedagógica resulta clave en el proceso cognitivo de aprendizaje online.

En ese sentido, la correcta elaboración y selección de los materiales docentes alojados en la plataforma educativa pueden mejorar el desarrollo de los contenidos y objetivos vinculados a la metodología docente de la asignatura.

En nuestro caso, la elaboración del Prontuario ha permitido una mejora en el proceso cognitivo por parte de los alumnos y un mejor resultado académico. En la encuesta final realizada por los alumnos los alumnos en su gran mayoría llegaron a la conclusión de que el Prontuario había contribuido de forma favorable a resolver de manera correcta los casos prácticos realizados en los exámenes de las asignaturas objeto del proyecto de innovación.

2.2. Seguimiento del proceso de aprendizaje

El método asincrónico permite el seguimiento del proceso de aprendizaje (*learning analytics*) a través del análisis individualizado o colectivo de los datos generados durante el desarrollo de la docencia virtual por parte del alumnado. En nuestro caso, la plataforma WordPress permite el seguimiento del aprendizaje por los alumnos a través de una opción de *learning analytics*. Ello ha permitido concluir que aquellos alumnos que han dedicado tiempo a la realización de los casos del Prontuario han superado la asignatura en un porcentaje mayor que los alumnos que han decidido prepararse la asignatura prescindiendo de esta herramienta.

VI. Bibliografía

BALLESTEROS BARROS, Á. M.^a, *Guía Formativa: Prontuario online de casos prácticos de Derecho internacional privado*, Universidad de Cádiz, 2022. Fuente: <https://rodin.uca.es/handle/10498/27318>.

BALLESTEROS BARROS, Á. M.^a, «Prontuario online de casos prácticos de derecho internacional privado», en *La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del derecho internacional*, GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. (Coord.), 2022, págs. 182-198.

CALVO CARAVACA, A. L. Y CARRASCOSA GONZÁLEZ, J., «Matrimonios de complacencia y Derecho internacional privado», en *El Derecho de familia ante el siglo XXI: aspectos internacionales*, Colex, Madrid, 2004, págs. 119-158.

- CALZADILLA, M. E.**, «Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación», en *Revista Iberoamericana de educación*, 2002, vol. 29, núm. 1, págs. 1-10.
- CAMPUZANO DÍAZ, B.**, «El matrimonio», en *Manual de Derecho Internacional Privado*, RODRÍGUEZ BENOT, A. (Dir.), 11.ª ed., Tecnos, Madrid, 2024, págs. 201-204.
- CARRASCOSA GONZÁLEZ, J.**, *Matrimonio y elección de ley. Estudio de Derecho internacional privado*, Comares, Granada, 2000.
- CARRASCOSA GONZÁLEZ, J.**, «Matrimonio y parejas de hecho», en *Tratado de Derecho Internacional Privado*, CALVO CARAVACA, A. L. y CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. (Dirs.), vol. II, Tirant lo Blanch, Valencia, 2020, págs. 85-98.
- CEBRIÁN SALVAT, M.ª A.**, «Ley aplicable a la celebración del matrimonio en la Unión europea», en *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, 2017, núm. 4.
- DIAGO DIAGO, M.ª P.** «Matrimonios de conveniencia», en *Actualidad Civil*, 1996, núm. 14/1, págs. 329-347.
- ESCRIBANO, A. Y DEL VALLE, Á.**, *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*, Madrid, Narcea, 2008.
- GUITERT I CATASÚS, M. Y PÉREZ-MATEO SUBIRÀ, M.**, «La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales», en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2013, vol. 14 (1), págs. 10-31.
- MARTÍN GARCÍA, A. V.** (Coord.), *Blended Learning en Educación Superior*, Editorial Síntesis, Madrid, 2014.
- MULERO GARCÍA, J. S. Y GÓMEZ VALENZUELA, E.**, «La enseñanza/aprendizaje de competencias de la materia derecho internacional privado», en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, AYLLÓN DÍAZ-GONZÁLEZ, J. M. (ed.), 2009.
- OREJUDO PRIETO DE LOS MOZOS, P.**, *La celebración y el reconocimiento de la validez del matrimonio en Derecho internacional privado español*, Aranzadi, Cizur Menor, 2002.
- ORTEGA JIMÉNEZ, A.** *Los matrimonios de conveniencia en España*, Editorial Sepin, Madrid, 2018.
- PALSSON, L.**, «Marriage and Divorce», en *International Encyclopedia of Comparative Law*, 1978, vol. III, capítulo 16, págs. 58-59.
- PÉREZ MARTÍN, L. A.**, «Matrimonio de conveniencia», en *Diccionario digital de Derecho Internacional Privado*, 2023, págs. 987-995.

SÁNCHEZ LORENZO, S. «La inconveniente doctrina de la DGRN acerca de los matrimonios de conveniencia», en *Derecho registral internacional. Homenaje a la memoria del profesor Rafael Arroyo Montero*, Iprolex, Madrid, 2003, págs. 247-273.

CAPÍTULO IV

LUCES, CÁMARA Y... ¡DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO! MATRIMONIOS FORZADOS A TRAVÉS DEL CINE, LAS SERIES Y LOS PÓDCAST

María del Carmen Chéliz Inglés

*Profesora Contratada Doctor de Derecho Internacional Privado
Universidad de Zaragoza*

I. Introducción

Imagine que se despierta una mañana y le dicen que hoy es el día de su boda. No ha elegido a su pareja. No tiene derecho a decir que no. Y si se atreve a resistirse, se enfrentará al rechazo de su familia, a amenazas o incluso a violencia. ¿Suena como algo sacado de otra época o de un país lejano? La realidad es que esto sigue ocurriendo hoy en día y supone un gran desafío desde el punto de vista jurídico, ante el cual el Derecho Internacional Privado puede aportar soluciones tendentes a la protección de las víctimas y a la prevención y erradicación de esta práctica contraria a los derechos humanos.

Según datos extraídos de Unicef¹, en la actualidad, cada año al menos 12 millones de niñas son obligadas a contraer matrimonio. A nivel global, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) estimó en 2021 que 22 millones de personas vivían en situación de matrimonio forzado, de las cuales el 68 % eran mujeres. Alarmanamente, casi un 40 % de estas personas eran menores de 18 años en el momento de contraer matrimonio, y de ellas, un 87 % eran niñas².

1 Véase <https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-marriage/>

2 Datos extraídos de PARELLA, S.; GÜELL, B. Y CONTRERAS, P. «Los matrimonios forzados como una forma de violencia de género desde un enfoque interseccional». *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 133 (abril de 2023), pp. 137-159.

En pleno siglo XXI, en sociedades que se consideran avanzadas y garantes de los derechos individuales, aún existen personas —en su mayoría mujeres y niñas— que son obligadas a contraer matrimonio contra su voluntad. Así, aunque se tiende a asociar esta práctica con países lejanos o con realidades ajenas, la globalización y los flujos migratorios han ocasionado que el fenómeno de los matrimonios forzados esté muy presente dentro de las fronteras de la Unión Europea y, en concreto, de España, con víctimas cuyos derechos fundamentales son vulnerados.

En efecto, las estadísticas disponibles, aunque son muy limitadas, confirman la existencia de casos dentro de Europa, evidenciando que este fenómeno no es una reliquia del pasado ni una cuestión exclusiva de otras regiones del mundo.

En España la información estadística sobre matrimonios forzados es muy escasa. Sin embargo, según datos proporcionados por la Consejería de Interior, sólo en Cataluña se han detectado más de 230 casos en el periodo comprendido entre el año 2009 y los primeros nueve meses del 2024. De ellos, más de la mitad afectan a menores de 18 años, siendo los rangos más numerosos los de las personas de 16 y 17 años³, lo que permite establecer una vinculación entre los matrimonios forzados y los matrimonios infantiles. Todo ello, llevó a que recientemente el Grupo Parlamentario VOX registrara en enero de 2025 una proposición no de ley en el Congreso de los Diputados, solicitando la creación de un protocolo nacional para erradicar los matrimonios forzados en España. Esta iniciativa busca establecer medidas concretas de prevención, detección y protección para las víctimas de esta práctica⁴.

Reconociendo la gravedad de esta situación, la Unión Europea ha incorporado la lucha contra los matrimonios forzados en su agenda política. A modo de ejemplo, en el año 2012 el Consejo adoptó un marco estratégico sobre Derechos Humanos y Democracia, acompañado de un Plan de Acción⁵, con el objetivo de mejorar la eficacia y la coherencia de la política de Derechos Humanos de la UE. En la misma línea, el Plan de acción de la UE para los Derechos Humanos y la Democracia (2015-2019)⁶ establece una base común

3 Datos extraídos de las siguientes noticias publicadas en medios de comunicación: <https://e-noticies.cat/es/politica/casi-200-matrimonios-forzados-cataluna-ninas-adolescentes>
<https://www.eltriangle.eu/es/2025/02/16/interior-contabiliza-76-casos-de-matrimonios-forzados-entre-2019-y-2023-y-6-mas-en-los-primeros-nueve-meses-de-2024/>

4 Puede consultarse la propuesta no de ley en el siguiente enlace: https://www.congreso.es/public_oficiales/L15/CONG/BOCG/D/BOCG-15-D-286.PDF

5 Véase las Conclusiones del Consejo sobre el Plan de Acción para los derechos humanos y la democracia del año 2012 en el siguiente enlace <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-11855-2012-INIT/es/pdf>

6 Véase las Conclusiones del Consejo sobre el Plan de Acción para los derechos humanos y la democracia (2015-2019) en el siguiente enlace <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10897-2015-INIT/es/pdf>

para un verdadero esfuerzo colectivo de los Estados miembros y de las instituciones de la UE. En ambos Planes de Acción se precisa la necesidad de fomentar la prevención de los matrimonios precoces y forzados de niños. Asimismo, entre otros documentos, el Parlamento Europeo aprobó en el año 2018 un informe titulado «Hacia una estrategia exterior de la Unión contra los matrimonios precoces y forzados: próximas etapas»⁷, que subraya la necesidad de abordar este problema a nivel internacional.

De esta forma, se observa que evitar los matrimonios infantiles y los matrimonios forzados es una prioridad en las políticas sobre derechos humanos de la UE.

Dada la relevancia de este tema, lo hemos trabajado en el aula mediante distintas iniciativas innovadoras, que pretenden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, a través el empleo de las TIC. Fundamentalmente son 3 las experiencias desarrolladas, que se van a exponer en el presente trabajo: #CineMill, #SeriesMill y pódcast, todas ellas en el marco de distintos proyectos de innovación docente de la Universidad de Zaragoza, dirigidos por la Dra. María Pilar Diago Diago. Así, se trata de emplear herramientas innovadoras en el aula, como son el cine, las series y los pódcast, para ilustrar el papel y los desafíos del Derecho Internacional Privado en la lucha contra los matrimonios forzados.

II. De las pantallas al aula: #cinemill y #seriesmill como herramientas de aprendizaje

La experiencia del #CineMill fue pionera en el uso del cine como herramienta didáctica en la enseñanza del Derecho Internacional Privado⁸, consolidándose como una metodología innovadora y altamente valorada por los estudiantes⁹. Asimismo, cabe destacar que el proyecto titulado «*El empleo de*

7 Informe disponible en el siguiente enlace: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0187_ES.html?utm_source=chatgpt.com

8 La iniciativa de #CineMill se implementó por primera vez durante el curso 2014/2015. El primer post se publicó en el Facebook de Millennium DIPr. y se dedicó a la película 2 Francos 40 pesetas, que puede consultarse en el siguiente enlace: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=475115669303652&id=117306688417887 Desde entonces, son más de 150 las películas a las que se ha dedicado un #CineMill.

9 Al finalizar el curso académico en el que implementamos el proyecto del #CineMill se realizó un estudio sobre las percepciones de los estudiantes sobre esta iniciativa. Las estadísticas que extrajimos de las encuestas mencionadas previamente pueden consultarse en el trabajo CHÉLIZ INGLÉS, M.C. «El arte del cine y la música al servicio de las buenas prácticas en la docencia del Derecho: Millennium DIPr. como referente», en ALEJANDRE MARCO, J.L. *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2016, 2017*, pp. 163-172. Estos datos son muestra de la valoración altamente positiva de esta iniciativa por parte de los estudiantes, que se traduce, además, en una mejora en los resultados de

las Redes Sociales y el cine en la enseñanza jurídica universitaria del S. XXI», cuyo núcleo era el #CineMill, fue merecedor del Accésit ex aequo al Premio Santander, XI Edición 2018¹⁰, lo que reafirma la relevancia y el impacto de esta iniciativa en el ámbito docente.

Dado su éxito, en el curso 2024/2025 se ha incorporado la iniciativa #SeriesMill, ampliando así el enfoque metodológico con el análisis de series. Esta evolución responde a la creciente presencia de las series en la cultura popular y su capacidad para abordar cuestiones jurídicas de manera accesible y dinámica.

En tanto que las dos experiencias comparten, en esencia, la misma metodología, y se han desarrollado de manera paralela, van a presentarse, a continuación, de forma conjunta, para posteriormente exponer cómo se ha trabajado el tema concreto de los matrimonios forzados a través del #CineMill y del #SeriesMill.

1. Contexto, metodología docente y objetivos perseguidos

La idea principal sobre la que giran ambas iniciativas es enlazar temas de Derecho Internacional Privado, con películas y series ampliamente conocidas por los estudiantes. Con ello se persigue acercar esta compleja rama del Derecho a las aficiones de los alumnos y permitirles así interiorizar más profundamente el conocimiento adquirido, al enlazar la problemática objeto de estudio con la problemática que plantean las películas y series seleccionadas.

De esta manera, se pretende potenciar el aprendizaje a largo plazo, de forma constructivista, en contraposición de lo que ocurre con el aprendizaje estático. Así, se trata de estimular a los estudiantes, partiendo de una motivación personal, haciendo hincapié en el significado y la relevancia práctica que posee la materia objeto de estudio.

las pruebas de evaluación. En este sentido, hemos observado que los estudiantes que han participado en esta experiencia obtienen calificaciones por encima de la media de su grupo.

- 10 El jurado estaba compuesto por los siguientes miembros: José Luis Alejandro Marco. Director de la Cátedra Banco Santander; Ana Isabel Allueva Pinilla. Representante de UNIZAR; José María García de los Ríos González. Director de Zona Santander Universidades; Núria Salán Ballesteros, Presidenta de la Sociedad Catalana de Tecnología; y Julio Cabero Almenara, Director del Servicio de Recursos Audiovisuales y nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla. Más información disponible en el siguiente enlace: <https://catbs.unizar.es/articulos/premiados-xi-edicion-premio-santander-2018>

La metodología seguida consiste en elaborar un post de cada película o serie, que se publican de manera *online*, para lo que se emplea fundamentalmente la página web de *Millennium DIPr.* y sus cuentas de Facebook y Twitter. Una vez publicado el post, se invita a los estudiantes a su lectura y, posteriormente, se trabaja con él en el aula planteándoles a los alumnos distintas actividades y/o preguntas relacionadas con las cuestiones tratadas en el #CineMill o #SeriesMill.

Entre los principales objetivos que se pretenden obtener con estas iniciativas, destacan los siguientes:

- Lograr una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del empleo de las nuevas tecnologías y herramientas innovadoras, en especial, en el ámbito jurídico.
- Superar el sistema de enseñanza-aprendizaje tradicional, sustituyéndolo por uno acorde con la realidad actual en el que se prima la actitud activa del estudiante y su implicación en su propio aprendizaje.
- Dotar de una mayor autonomía a los estudiantes, implicándoles más en el proceso de aprendizaje y aumentando su motivación, algo especialmente importante en el contexto de las Ciencias jurídicas.
- Promover el «conocimiento profundo» y el aprendizaje continuo.
- Reformular las metodologías empleadas, y favorecer la consecución de las competencias propias del Derecho Internacional Privado.

En cuanto al carácter innovador, en primer lugar, es muy significativa la innovación tecnológica introducida, y el hecho de relacionar cine y series con Derecho, como un material más de apoyo para los estudiantes. Por un lado, publicar los posts en abierto a través de redes sociales o de la web de *Millennium*, permite lograr una adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad social actual, en la que los jóvenes acostumbran a relacionarse y comunicarse prácticamente a diario a través de las redes sociales e Internet. Así se consigue que todo el contenido publicado se vuelva más accesible para los estudiantes, que pueden consultarlo en cualquier momento y desde cualquier lugar. Por lo que respecta a enlazar Derecho Internacional Privado con cine y series, es algo que se inició con esta experiencia de manera totalmente pionera, pero muy satisfactoria en cuanto a resultados. El hecho de recurrir a películas en su gran mayoría de cartelera, y a series de actualidad, plenamente conocidas por nuestros estudiantes, les permite estudiar y/o repasar conceptos relacionados con la asignatura de una manera más relajada y entretenida. Ello contribuye a que interioricen más profundamente el conocimiento adquirido, y a que retengan en mayor medida los conceptos trabajados.

En segundo lugar, con esta iniciativa se ha introducido una innovación metodológica relevante, ya que se ha potenciado la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje, y se les ha estimulado en esta dirección. Así,

ellos han de trabajar de manera autónoma y, posteriormente, en clase, se ponen en común las distintas impresiones percibidas tras la lectura de los posts y se dirige el estudio hacia las cuestiones más importantes desde el punto de vista internacional privatista.

2. Cinemill: flor del desierto

Para visualizar mejor la metodología seguida en esta sección, así como su enlace con la docencia, se ha seleccionado uno de los #CineMill en el que se ha trabajado la cuestión de los matrimonios forzados, que es el que se ocupó de la película «Flor del desierto». A continuación, se reproduce textualmente el post que publicamos en la web de Millennium DIPr¹¹:

Se trata de una coproducción inglesa, alemana y austriaca de la directora Sherry Hormann, del año 2009, basada en la novela homónima y autobiográfica de Waris Dirie.

Flor del desierto narra la complicada vida de una mujer somalí, que con solo 13 años se adentra en el desierto al enterarse de que su padre tiene intención de casarla como cuarta esposa de un hombre mucho mayor que ella. En su huida de este matrimonio forzado, acude a Londres, donde trata de ganarse la vida realizando diversos trabajos que rozan la precariedad. Es precisamente mientras está trabajando en un restaurante de comida rápida, cuando un famoso fotógrafo la descubre y acaba convirtiéndose en una de las modelos más cotizadas del momento. Es entonces cuando decide dar a conocer al mundo su historia, denunciando la situación de la mujer en determinadas comunidades africanas y, especialmente, la mutilación genital femenina, que ella misma sufrió.

La historia de Waris Dirie muestra la dura realidad a la que se siguen enfrentando en la actualidad miles de mujeres distintos puntos del planeta.

Por un lado, la mutilación genital femenina (MGF) es una práctica que causa daños irreparables en las niñas y mujeres a las que se la realizan, y que incluso puede acarrear la muerte. Constituye una violación fundamental de los Derechos Humanos, al vulnerar, fundamentalmente, el derecho a la igualdad de oportunidades, el derecho a la salud, la seguridad y la integridad física, el derecho a no ser sometido a torturas y tratos crueles, inhumanos o degradantes y, en ocasiones, el derecho a la vida. Pese a ello, la MGF afecta en la actualidad, a más de 140 millones de niñas y mujeres en todo el mundo, siendo muy común en África pero también en Hispanoamérica e, incluso, en zonas de Europa. A pesar de no haber datos oficiales, el Parlamento Europeo cifra en 180.000 la estimación de niñas y mujeres en riesgo de sufrir MGF, en Europa.

Por otro lado, los matrimonios forzados son aquellos en los que al menos uno de los contrayentes, no ha dado su libre y pleno consentimiento para contraer

11 Puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.millenniumdipr.com/n-295-cinemill-flor-del-desierto-matrimonios-forzados-y-mutilacion-genital-femenina>

matrimonio. Se trata de una práctica que se localiza más comúnmente en el Norte de África, Oriente próximo y Oriente medio, Asia meridional, y América Latina. No obstante, como consecuencia de la globalización y el aumento de los movimientos migratorios, aunque se trate de matrimonios celebrados normalmente en el extranjero, se están presentando distintos problemas jurídicos derivados de esta práctica, en diversos países de la Unión Europea, entre los que se encuentra España.

Uno de los problemas, que ha de ser analizado desde el punto de vista del Derecho Internacional Privado, es la validez de este tipo de matrimonios en nuestro ordenamiento jurídico. Al producirse un conflicto de leyes, para determinar la nulidad o no del matrimonio hay que acudir a las normas de solución que ofrece el Derecho Internacional Privado español. Así, el artículo 107.1 CC establece que «la nulidad del matrimonio y sus efectos se determinarán de conformidad con la ley aplicable a su celebración». Ahora bien, este artículo no se refiere a una única ley, sino que se está refiriendo al conjunto de leyes de las que deriva la validez del matrimonio, esto es, las correspondientes leyes aplicables a la capacidad, al consentimiento y a la forma matrimonial. En el supuesto que nos ocupa, el elemento matrimonial a analizar es el consentimiento, por lo que para conocer cuál es la ley aplicable a éste, en ausencia de norma específica, hay que acudir al artículo 9.1. CC, que nos lleva a la ley nacional de cada uno de los contrayentes.

Esta solución no plantea problemas en el caso de que uno de los cónyuges sea español y no haya prestado su consentimiento matrimonial, y por lo tanto la ley aplicable sea la española, ya que el consentimiento es un elemento esencial de la figura matrimonial, exigido por el art. 45 CC. No obstante, este supuesto no será lo habitual, puesto que en la mayoría de los casos se tratará de matrimonios entre extranjeros y celebrados ante autoridad extranjera en el extranjero. Ello hace posible que la ley aplicable al consentimiento matrimonial resulte ser una ley extranjera, y puede ser que en ella no se exija el consentimiento de los cónyuges para la válida celebración del matrimonio. En este supuesto, atendiendo siempre a las características del caso concreto, la aplicación de la excepción de orden público internacional, contenida en el art. 12.3. CC, permitiría la inaplicación de la ley extranjera.

Otra problemática que se plantea en torno a los matrimonios forzados, relacionado con lo anterior, pero en materia de extranjería, es la reagrupación familiar del cónyuge, cuando se trata de un matrimonio de este tipo.

Para un análisis más en profundidad sobre estas cuestiones, véase el artículo de M.^a Carmen Chéliz «Los matrimonios forzados y el establecimiento de una edad mínima para la reagrupación familiar del cónyuge», Revista de derecho migratorio y extranjería, N.º 40, 2015, p. 15-32. Versión post-print disponible en el siguiente enlace:

https://www.researchgate.net/publication/299456811_Los_matrimonios_forzados_y_el_establecimiento_de_una_edad_minima_para_la_reagrupacion_familiar_del_conyuge

Tras la lectura de este post por parte de los estudiantes, se les plantea en clase el siguiente supuesto práctico que han de resolver:

Ayan es una joven somalí que, al cumplir 14 años, descubre que su familia ha acordado su matrimonio con un hombre de 50 años, residente en su pueblo natal. Ante la perspectiva de un matrimonio forzado, Ayan huye de su hogar y, tras un viaje lleno de dificultades, llega a España, donde solicita protección internacional. Años después, tras obtener la nacionalidad española, su familia la contacta y le informa de que su matrimonio fue celebrado en Somalia, en su ausencia, con un representante legal en su nombre, conforme a la tradición local. Tiempo después, el esposo somalí de Ayan solicita la reagrupación familiar para trasladarse a España, argumentando que su matrimonio es válido según la ley de su país.

1. Desde la perspectiva del Derecho Internacional Privado español, ¿sería válido este matrimonio en España?
2. ¿Qué ley sería aplicable si Ayan solicitara su nulidad?
3. ¿Podría el esposo somalí obtener la reagrupación familiar en España basándose en este matrimonio?

3. #Seriesmill: *Unorthodox*

Dado que la iniciativa de #SeriesMill se va a implementar por primera vez durante el presente curso 2024/2025, en la actualidad nos encontramos en proceso de elaboración de distintos posts. Así, en el marco de este trabajo, se ha elaborado un primer #SeriesMill para profundizar en el tema de los matrimonios forzados, que posteriormente será publicado asimismo en la web de Millennium DIPr. y que se ha basado en la serie Unorthodox.

La miniserie Unorthodox (2020), producida por Netflix y basada en la autobiografía Unorthodox: The Scandalous Rejection of My Hasidic Roots, de Deborah Feldman, narra la historia de Esther «Esty» Shapiro, una joven de 19 años que crece en la comunidad judía ultraortodoxa Satmar en Williamsburg, Brooklyn. Desde pequeña, Esty ha vivido bajo estrictas normas religiosas y sociales que rigen todos los aspectos de su vida, incluida la educación, la vestimenta y, sobre todo, el matrimonio. En su comunidad, los matrimonios son concertados entre familias, y el papel de la mujer se reduce a ser una esposa y madre dedicada a la reproducción y la vida doméstica.

La historia comienza con Esty atrapada en un matrimonio concertado con Yanky Shapiro, en el que la familia de su marido y la propia comunidad, ejercen una gran influencia en el día a día de la pareja, presionando para que conciban un hijo lo antes posible. Finalmente, Esty queda encinta y toma la valiente decisión de huir a Berlín, donde espera encontrar la libertad para llevar una vida diferente. Allí, se encuentra con un grupo de jóvenes músicos que la acogen y les muestran un mundo completamente ajeno a las estrictas reglas de su comunidad. Sin embargo, cuando su esposo Yanky Shapiro descubre que Esty está embarazada, viaja a Berlín con Moshe, su primo, por orden de su rabino, con la intención de encontrarla y llevarla de regreso a la comunidad.

Desde la perspectiva del Derecho Internacional Privado, Unorthodox plantea diversas cuestiones jurídicas relacionadas con la validez y reconocimiento del matrimonio, la competencia judicial internacional y el derecho aplicable en casos de crisis matrimonial, el reconocimiento y ejecución de decisiones judiciales extranjeras, o el derecho de asilo.

Uno de los aspectos más relevantes, es el problema de ley aplicable respecto a la validez del matrimonio. Este matrimonio fue celebrado en Nueva York bajo las reglas de la comunidad Satmar, pero al huir a Berlín, se plantea la cuestión de si dicho matrimonio será válido también en Alemania. Ante la ausencia de normativa internacional sobre la materia, habrá que acudir a las normas de conflicto del ordenamiento jurídico alemán para determinar la ley aplicable a la validez del matrimonio. En este punto, puede jugar un papel importante el orden público alemán. Así, aunque el matrimonio fuera válido de conformidad con la ley aplicable, si fuera contrario a los principios fundamentales del derecho alemán, por entender que se ha celebrado en ausencia de consentimiento real de los cónyuges o de uno de ellos, podría ser considerado nulo.

Por otra parte, en el hipotético supuesto de que Esty, una vez establecida en Alemania, quisiera solicitar el divorcio en dicho país, es fundamental determinar si los tribunales alemanes van a ser competentes para conocer de la crisis matrimonial y, en caso afirmativo, qué ley aplicarán. En cuanto a la competencia judicial internacional, de conformidad con el art. 3 del Reglamento Bruselas II ter, los tribunales alemanes podrían ser competentes si Esty hubiera residido en Alemania durante al menos un año inmediatamente antes de la presentación de la demanda, o si hubiera residido allí al menos los seis meses inmediatamente anteriores a la presentación de la demanda y fuera ya nacional alemana. Si conocieran los tribunales alemanes, la ley aplicable al divorcio vendrá determinada por el Reglamento 1259/2010 de 20 de diciembre de 2010 por el que se establece una cooperación reforzada en el ámbito de la ley aplicable al divorcio y a la separación judicial (ya que Alemania, al igual que España, forma parte de la cooperación reforzada). En concreto, el art. 8 es el que determina la ley aplicable en defecto de pacto entre las partes. Finalmente, si se concediera el divorcio, posteriormente podría surgir la cuestión del reconocimiento de dicho divorcio en otro Estado. Si se tratara de un Estado miembro que formara parte de la cooperación reforzada, sería de aplicación el sistema de reconocimiento previsto en el Reglamento Bruselas II ter.

Otra cuestión que puede surgir en relación con el proceso de divorcio es la liquidación del régimen económico matrimonial, en cuyo caso sería de aplicación el Reglamento 2016/1103, de 24 de junio de 2016, por el que se establece una cooperación reforzada en el ámbito de la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones en materia de regímenes económicos matrimoniales, ya que Alemania (al igual que España), forma parte de esta cooperación reforzada.

Finalmente, aunque Unorthodox no aborda explícitamente la solicitud de asilo, la situación de Esty podría ser examinada bajo esta perspectiva. La Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 establece que una persona puede solicitar asilo si teme persecución basada en motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un grupo social particular u opiniones políticas. En este contexto, mujeres que escapan de matrimonios forzados o de comunidades donde son sometidas a normas opresivas pueden argumentar que son perseguidas por razones de género o por pertenecer a un grupo social particular. En el caso de Esty, podría alegar que su comunidad la somete a un régimen de control extremo y que su regreso forzado representaría una amenaza para su bienestar y libertad. Alemania, como signataria de la Convención de Ginebra, podría considerar su solicitud bajo este marco, siempre y cuando Esty demuestre que no tiene la posibilidad de obtener protección en su país de origen.

Tras la lectura de este post, se les plantea a los estudiantes el siguiente supuesto de hecho que han de resolver siguiendo una buena argumentación jurídica:

Sarah, nacida en Rumanía y ciudadana rumana, contrajo matrimonio a los 18 años con Yosef, dentro de una comunidad judía ultraortodoxa. Su matrimonio fue celebrado exclusivamente bajo rito religioso, sin un registro civil formal. Tras un año de matrimonio, y embarazada de 3 meses, Sarah decide huir a Zaragoza (España), donde solicita la residencia, nace su hijo, y pretende iniciar un procedimiento de divorcio. Después de un año residiendo en dicho país, Sarah consulta con un abogado sobre sus opciones legales en relación con su matrimonio, que pueden sintetizarse en las siguientes:

1. ¿Los tribunales españoles son competentes para conocer el divorcio de Sarah?
2. Si, en el marco del proceso de divorcio ante los tribunales españoles, surge la cuestión de la validez del matrimonio, ¿qué nombre recibe esta problemática? ¿Qué ley aplicarán los tribunales españoles para determinar la validez o no del matrimonio?
3. En el supuesto de que Yosef se enterara del embarazo de Sarah y posterior nacimiento de su hijo, ¿podría solicitar el retorno del menor a Rumanía por haberse producido una sustracción internacional? ¿Qué tribunales serían competentes para conocer de una demanda en que solicitara la custodia del menor?

III. Pódcast

La implementación de metodologías activas de enseñanza en ocasiones requiere que los estudiantes consulten previamente materiales docentes disponibles en línea. La iniciativa consiste en la grabación de pódcast jurídicos, tratando cuestiones de la asignatura de Derecho Internacional Privado, pero interrelacionándolos con películas y series de actualidad. Así, partiendo de

los posts de #CineMill y #SeriesMill, los adaptaremos y los ajustaremos al formato de un pódcast de una duración máxima de 3 minutos. De este modo, para trabajar el tema de los matrimonios forzados, sobre la base de los dos post reproducidos en el apartado anterior, elaboraremos un pódcast sobre la película de Flor del desierto, y otro de Unorthodox.

La creatividad de los guiones y la posibilidad de acceder al contenido de los pódcast desde cualquier lugar mediante dispositivos móviles favorecerá la motivación y la implicación del estudiantado en la preparación de las sesiones prácticas, logrando un aprendizaje más profundo y duradero. A su vez, se desarrollará el pensamiento crítico y analítico focalizado en la resolución de problemas reales.

Se trata de una experiencia que estamos implementando como novedad en el presente curso 2024/2025.

1. Contexto académico y objetivos perseguidos

Como se ha indicado anteriormente, con la intención de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de las tecnologías del aprendizaje y comunicación (TAC) y para despertar la curiosidad del alumnado por el Derecho Internacional Privado, se ha publicado con regularidad en la web de Millennium, material enriquecido online en el que se analizan cuestiones de la asignatura presentes en películas y series. Estos materiales se han utilizado como complemento a la hora de implementar la metodología activa de aprendizaje basada en la resolución de casos prácticos tras la lectura de los posts. La utilización de contenido actual y atractivo lleva aparejado un impacto muy positivo en la motivación, reforzando el aprendizaje profundo.

No obstante, se ha observado la necesidad de adaptar este material a los hábitos de uso tecnológico del alumnado para conseguir así un mayor impacto y reducir el porcentaje de alumnos que no se leen las publicaciones. Según un informe elaborado en 2023 por la Facultad de comunicación de la universidad de Navarra sobre la evolución del consumo de información digital en España¹², siete de cada diez jóvenes de entre 18-24 años escuchan pódcast, lo que supone un aumento del 15 % en relación con el consumo apreciado en 2021.

Los alumnos utilizan cada vez más sus dispositivos móviles para consultar el material educativo, acudiendo incluso a las sesiones prácticas sin ordenador portátil. Sin embargo, el tamaño de las pantallas de los móviles dificulta la lectura del contenido escrito. Este contexto nos ha llevado a plantear la necesidad de proporcionar dicho contenido también en formato pódcast y a evaluar el impacto que tiene su disponibilidad durante la realización de las

12 AMOEDO-CASAS, A., KAUFMANN-ARGUETA, J., MORENO-MORENO, E., NEGREDO-BRUNA, S., VARA-MIGUEL, A., *Digital news report España 2023*, disponible en el siguiente enlace: <https://dadun.unav.edu/entities/publication/7cdf4abd-9052-4347-a32b-64fba974deff>

sesiones en el aula. Se pretende así mismo, favorecer el llamado *mobile learning*, la posibilidad de acceder al material en cualquier hora y desde cualquier lugar a través de los dispositivos móviles.

En este contexto, los objetivos perseguidos pueden sintetizarse en los siguientes:

- Lograr una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje y una mayor transferencia de conocimiento a través de las tecnologías del aprendizaje y la comunicación. Mejorar la experiencia de aprendizaje a través de la creación de pódcast en los que se presenten cuestiones de Derecho Internacional Privado de actualidad en relación con películas y series, que después serán tratadas en el aula en el marco de la resolución de casos prácticos.
- Establecer sinergias con grupos de ámbito universitario que han incorporado pódcast en sus respectivas disciplinas, en aras a la detección de errores y mejora de las experiencias particulares. Con ello se busca promover la cooperación interuniversitaria en innovación docente.
- La creación de materiales docentes inclusivos, que puedan ser consultados también por aquellos alumnos con dificultades de carácter visual.
- Evaluar cómo la posibilidad de disponer del contenido en formato pódcast (además del formato web) incide en la motivación del alumnado y en la preparación de las sesiones prácticas.
- Superar el sistema de enseñanza aprendizaje tradicional, sustituyéndolo por uno acorde con la realidad actual en el que se prima la actitud activa del estudiante y su implicación en el propio aprendizaje.
- Promover el «conocimiento profundo» y el aprendizaje continuo.
- Dotar de una mayor autonomía a los estudiantes, implicándoles más en el proceso de aprendizaje y aumentando su motivación, algo especialmente importante en las ciencias jurídicas.
- Reformular las metodologías empleadas y favorecer la consecución de las competencias propias del Derecho Internacional Privado.
- Obtener un feedback estudiantes-docentes y estudiantes-estudiantes, que contribuya a la transferencia de conocimiento.
- Otros objetivos como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la gestión del tiempo, fomentar la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico.

2. Carácter innovador y mejoras esperadas

La principal innovación introducida es el soporte en el que se proporcionan los materiales de trabajo para los estudiantes, adaptándolos de esa manera

a los hábitos de uso tecnológico del alumnado, para conseguir así un mayor impacto. De esta forma, proporcionar dicho contenido también en formato pódcast supone una innovación relevante, que facilita el manejo de los materiales de trabajo por parte de los estudiantes y reduce el porcentaje de alumnos que no se leen las publicaciones.

Por otra parte, el hecho de que el contenido de los pódcast interrelacione el Derecho Internacional Privado con películas y series supone otra innovación a destacar.

Las mejoras esperadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son relevantes. El hecho de adaptar los materiales a los hábitos de consumo tecnológico actuales redundará en un mayor porcentaje de alumnos que los consulten. La posibilidad de acceder al contenido desde sus dispositivos móviles en cualquier momento y desde cualquier lugar facilitará el *mobile learning*. Asimismo, los pódcast son una herramienta de transmisión de información que permite incluir a aquellos colectivos que tienen dificultades de carácter visual, garantizando que el material sea inclusivo (los alumnos dispondrán también del material en formato escrito en la web).

Al lograr un mayor éxito en el porcentaje de alumnos que consulten los materiales antes de realizar las sesiones prácticas, ello se traducirá en una mayor implicación de los estudiantes durante las sesiones, mejorando la fluidez y la capacidad de estas para generar un conocimiento profundo de la asignatura.

Finalmente, para evaluar la utilización e impacto de los pódcast se realizará una encuesta anónima a los alumnos, al final del curso, en la que se analizarán tanto aspectos cuantitativos como cualitativos de la experiencia. Se les instará a que formulen sugerencias de mejora, que igualmente serán tenidas en cuenta.

IV. Conclusiones

El cine y las series, y su difusión a través del formato pódcast, ofrecen una manera innovadora y efectiva de enseñar el Derecho Internacional Privado, permitiendo ilustrar problemas jurídicos complejos y su aplicación en contextos reales.

Incorporar este tipo de iniciativas en enseñanzas universitarias, sobre una materia tan especializada como el DIPr., y de dificultad considerable, suponía un gran desafío. No obstante, mereció la pena afrontar el reto, teniendo en cuenta la alta valoración de la actividad por parte de los estudiantes, y los resultados obtenidos, tan positivos.

Por este motivo, tras la experiencia de #CineMill, este curso hemos dado un paso más vinculando cuestiones de la asignatura no solo con cine sino también con series, y grabando pódcast en los que se desarrolle lo analizado

en las otras dos iniciativas. Como se ha podido comprobar ha sido un desafío superado con éxito que ha excedido nuestras expectativas.

En el caso concreto de los matrimonios forzados, se ha empleado la película de Flor del desierto y la miniserie de Unorthodox, destacando aquellos aspectos relacionados con el DIPr.

V. Bibliografía

AMOEDO-CASAS, A., KAUFMANN-ARGUETA, J., MORENO-MORENO, E., NEGRO-BRUNA, S., VARA-MIGUEL, A., *Digital news report España 2023*, disponible en el siguiente enlace: <https://dadun.unav.edu/entities/publication/7cdf4abd-9052-4347-a32b-64fba974deff>

CHÉLIZ INGLÉS, M.C. «El arte del cine y la música al servicio de las buenas prácticas en la docencia del Derecho: Millennium DIPr. como referente», en ALEJANDRE MARCO, J.L. *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2016, 2017*, pp. 163-172

MILLENNIUM DIPr. Página principal de *Millennium DIPr.*: <https://www.millenniumdipr.com/>

PARELLA, S.; GÜELL, B. Y CONTRERAS, P. «Los matrimonios forzados como una forma de violencia de género desde un enfoque interseccional». *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 133 (abril de 2023), pp. 137-159.

CAPÍTULO V

LA CLASE INVERTIDA EN DERECHO DE FAMILIA INTERNACIONAL: EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO A TRAVÉS DE LA EXPOSICIÓN DE LA SOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS SOBRE DISOLUCIÓN DEL MATRIMONIO¹

Lucas Andrés Pérez Martín

*Profesor Contratado Doctor de Derecho internacional privado
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

I. Introducción

En el momento en el que impartimos la docencia de la asignatura de Derecho Internacional Privado en la ULPGC², el estudiantado ya tiene un conocimiento básico de instituciones jurídicas que deberá aplicar. Qué es la convivencia entre personas, la nacionalidad, el lugar en el que desarrollan su vida, el valor del acuerdo en el tráfico jurídico... Sin embargo, la densidad y amplitud de una asignatura de nueve créditos, también provoca un inicial temor sobre una asignatura que es única en la titulación.

-
- 1 Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de innovación educativa conjunto de la ULPGC y la ULL titulado «Aplicar la palabra para atravesar jurisdicciones: la mejora de la expresión escrita y oral para juristas en un mundo globalizado», PIE 2024-22.
 - 2 Tercer curso del Grado en Derecho, segundo semestre. Asignatura de 9 créditos. Solo hay tres asignaturas de 9 créditos en el Grado en Derecho de la ULPGC. Derecho Internacional Público en segundo curso, Derecho Internacional Privado en tercer curso y Derecho de Familia y Sucesiones en cuarto curso *Vid.* https://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=plan_estudio&ver=pantalla&numPantalla=03&codTitulacion=4015&codPlan=40&tipotitulacion=G.

Por otro lado, en la práctica jurídica es muy habitual conocer las instituciones básicas del Derecho a través de la resolución de casos prácticos. La finalidad principal de este método es la de que el estudiantado pueda apreciar cómo deberá aplicar en el futuro estas instituciones y que a la vez pueda conocerlas mejor a través de sus perfiles prácticos.

En la ULPGC utilizamos en todos y cada uno de los temas de la asignatura la resolución de casos prácticos en Derecho Internacional Privado con el método de la clase invertida. Tras la explicación del contenido teórico de la materia se aporta un caso práctico en la plataforma. El estudiantado lo realiza y lo trae a clase redactado. En la clase se emparejan a los estudiantes. Uno de ellos expone su resolución del caso y otro lo comenta, corrige o compara con su solución redactada. Expone lo que cree que son aciertos y errores. Tras esto se inicia un debate colectivo en la clase y la misma acaba con la explicación del profesorado de cuál es la resolución correcta del caso.

Consideramos este método interesante, pero quizás no la mayor innovación posible, toda vez que el de la resolución de casos es un método reconocido y practicado en Derecho³. Lo que consideramos que sí supone una novedad y que exponemos en el presente trabajo, es el hecho de que en los últimos cursos hemos implementado este método incluso antes de que el estudiantado conozca el contenido de la materia. En las primeras clases se les aporta un documento que expone cómo realizar los casos prácticos en Derecho⁴. Y para ponerlo en práctica se les da un caso práctico típico de divorcio internacional, no especialmente difícil, que deben resolver. Este método sí nos parece innovador. Enfrentarse a los aspectos básicos de la materia antes de conocerla con detenimiento. Frente a unas primeras dudas sobre si el método era demasiado avanzado para el conocimiento del estudiantado, creemos que el mismo ha sido útil para un primer contacto significativo y amigable con la asignatura.

3 Se puede apreciar un completísimo documento docente publicado sobre la resolución de casos en Derecho Internacional privado en, CRESPO HERNÁNDEZ, A., «Apuntes con pautas para solucionar casos prácticos de Derecho Internacional Privado», *Universidad Rey Juan Carlos*, septiembre 2022, pp. 1-31.

4 Por motivos de espacio no podemos desarrollarlo aquí. Pero brevemente señalaremos que el método tiene seis pasos. Los dos primeros los da el profesorado. Expone unos hechos y presenta unas preguntas. Los cuatro siguientes los aporta el estudiantado: debe identificar la materia de todas las de DIPr por las que se le pregunta —el no iniciado confunde fácilmente la competencia judicial internacional con la ley aplicable, por ejemplo—; exponer el régimen jurídico —de los tres esenciales, europeo, internacional, interno—; aplicar este régimen a los hechos; dar la solución —en muchas ocasiones el estudiantado inseguro no se atreve a exponer la solución final del país o países competentes o la ley de qué Estado se aplica—.

II. La clase invertida en Derecho Internacional privado

1. La clase invertida y el Derecho internacional privado

En relación con el contexto en el que aplicamos la clase invertida en el Grado en Derecho en la ULPGC, como comentamos anteriormente, la asignatura de Derecho Internacional Privado es una asignatura obligatoria de 9 créditos que se desarrolla en un solo semestre. La asignatura se imparte en tres grupos que suelen tener entre 80 y 90 estudiantes cada uno. Para los no iniciados en la disciplina, expondremos que la asignatura es densa con un contenido largo y novedoso para el estudiantado centrado en la regulación de las relaciones jurídicas privadas entre personas y/o empresas con un elemento de internacionalidad. Es la primera y la única vez que en el grado afrontan el estudio de estas situaciones que comprenden el derecho de la persona, derechos civiles, de familia, sucesiones o contratos en contextos internacionales. En ella se estudia, en esencia, dónde se pueden iniciar los procesos surgidos, qué ley los regula, y cómo se reconocen documentos públicos y las sentencias de unos Estados en otros. En cuanto a la normativa, es esencial la europea, pero también se aplica la internacional y la interna española⁵.

En la ULPGC la asistencia constante a la asignatura no es obligatoria para optar a la evaluación continua de las cinco actividades con las que se evalúan al estudiante. Lo que sí es obligatorio es ir haciendo las actividades de evaluación de contenidos. Las actividades son cinco. La primera, sobre una puntuación de 10 total se realiza un examen teórico tipo test que tiene un valor de 3,5 puntos. La materia es amplia y se divide habitualmente en dos partes, la general con los conceptos teóricos de cada una de las instituciones básicas de la materia⁶ y la especial con esos conceptos teóricos aplicados a

5 Hemos elaborado un manual de la parte general de la materia. *Vid.* PÉREZ MARTÍN, L. A. *Lecciones de Derecho Internacional Privado*, parte general, Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la ULPGC, Las Palmas de Gran Canaria, 2019, 499 páginas.

6 Competencia judicial internacional, ley aplicable y reconocimiento y ejecución de documentos públicos y sentencias extranjeras. Este es el contenido esencial del DIPr en sentido estricto. Impartimos la docencia en Canarias, una Comunidad Autónoma turística que además tiene con una tasa de extranjeros residentes por encima de la media española, *vid.* <https://www.gobiernodecanarias.org/istac/.content/noticias/estadistica-movimientos-turisticos-fronteras-canarias-frontur-noticia-2024-diciembre.html>. Por este hecho, sin que sea el contenido del DIPr estricto, también impartimos el derecho de nacionalidad y de extranjería. Esto no ocurre en todas las Universidades españolas. Un manual que sí recoge dicho contenido es el de GUZMÁN ZAPATER, M. (directora) y otros, *Derecho Internacional Privado*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2023, pp. 203-261.

las distintas situaciones de la vida que vive una persona⁷. Por ello se hacen dos exámenes de evaluación continua durante el curso, ambos liberatorios de la parte de la asignatura superada. La segunda evaluación se realiza sobre la resolución de casos prácticos, y tiene un valor de 3,5 puntos. Sobre esta actividad es sobre la que realizamos la experiencia del aula invertida durante todo el curso. Por lo que señalaremos posteriormente esa práctica del aula invertida no se evalúa en cada semana, pero creemos que es especialmente útil para superar esta segunda parte con éxito. Las otras tres actividades de evaluación que se realizan son; exposición en clase de un trabajo colectivo cuyo tema escoge el estudiantado, 1 punto⁸; realización de un trabajo individual cuyo tema aporta el profesorado, 1 punto; participación en jornadas y seminarios que organiza el profesorado, 1 punto⁹.

A las sesiones de clase suelen acudir entre 50 y 60 estudiantes, si bien entre 80 y 85 hacen las actividades de evaluación. Las clases en las que practicamos la clase invertida se celebran durante todo el curso para preparar específicamente el examen final del caso práctico. A las clases prácticas en las que se practica la clase invertida suelen acudir entre 50 y 60 estudiantes si bien la totalidad, sobre 80, se suelen presentar al caso práctico¹⁰.

2. El valor de la clase invertida en Derecho

Los objetivos que se persiguen con la aplicación de esta metodología en el ámbito del Derecho es la de poner al estudiantado en la misma situación que vivirá en su futuro profesional, resolviendo un caso práctico que le puede plantear un cliente. Siendo el derecho una ciencia que regula la vida en sociedad, tras la explicación teórica del contenido de la materia por parte

7 Derecho de la persona; matrimonio; filiación; sucesiones; obligaciones; bienes y derecho mercantil internacional. Toda vez que nuestro contexto es isleño exponemos también aspectos muy básicos del derecho marítimo, aeronáutico y consular.

8 Para mejorar las destrezas del estudiantado estamos desarrollando un proyecto de innovación educativa que busca mejorar la destreza escrita y hablada, en el que se enmarca el presente trabajo, que trabaja en la mejora de estas dos actividades de expresión oral y escrita.

9 En el marco de estos seminarios celebramos este curso las I Jornadas de DIPr de Canarias, que se realizarán de forma itinerante cada año entre la ULPGC y la ULL. Las de este año fueron el 31 de marzo de 2025. Puede verse el programa en la web de nuestra querida AEPDIRI, aquí; <https://www.aepdiri.org/index.php/actividades-aepdiri/actividades-de-los-miembros/2498-i-jornadas-de-derecho-internacional-privado-de-canarias-el-puente-juridico-entre-continentes-sistemas-y-conflictos>. Y verse la jornada en tu totalidad, en la que contamos con la presencia de los maestros Andrés Rodríguez Benot y Verónica Ruiz Abu-Nigm, además de los doctorandos y estudiantes destacados de las áreas, aquí; <https://www.youtube.com/watch?v=Nw9if1ZIW7I>.

10 Puede consultarse el Proyecto docente de la asignatura del curso 24/25 aquí; https://www2.ulpgc.es/aplicaciones/proyectosdocentes/pdf.php?id_proyecto=72763&NUEVA=1.

del profesorado, los casos que con los que se podrá encontrar el estudiantado no tienen por qué ser casos tipos, previsibles o habituales. Los casos que podemos exponerles en las clases para que conozcan la materia si deben y suelen ser casos tipos, pensados precisamente para que puedan acercarse a la materia aplicando sus aspectos básicos. Para ello se elaboran también textos de casos prácticos que el estudiantado puede consultar y utilizar de forma autónoma¹¹. Sin embargo, el estudiantado se enfrentará en su futuro profesional a la solución práctica de problemas nuevos, que puede no haber analizado en su etapa de estudiante porque la realidad del tráfico internacional privado es muy rica. Por esto la clase invertida ya les pone ante esta situación de deber enfrentarse con su conocimiento a casos nuevos, y que no sea el profesorado el que les muestre la solución antes de que ellos la intenten encontrar. Con ello estudiantado descubre «asesorando al cliente» las complejidades de la regulación de la vida internacional y la interacción que se da entre las tres fuentes jurídicas que se aplican en casos internacionales generalmente complejos. A través de la práctica previa el estudiante logra una mejor comprensión de los elementos que permiten la aplicación del ordenamiento jurídico¹².

Respecto a los recursos con los que cuenta el estudiantado, este tiene en la plataforma un documento explicativo de cómo resolver casos prácticos que le señala paso a paso cómo afrontarlos. Este documento se ha elaborado con la experiencia de años anteriores de docencia y actividad práctica, con espíritu pedagógico, de 4 páginas, y expone cómo se hace un caso práctico desde la experiencia del estudiante y que este debe estudiar antes de hacer la primera actividad. Este documento es explicado de forma monográfica en la primera clase de actividad práctica, en la que el estudiantado aprecia los pasos que se dan para resolver un caso práctico en DIPr. Los errores que se aprecian habitualmente en el caso del Derecho Internacional Privado son los de no diferenciar con la necesaria claridad entre dos de las tres principales áreas de esta disciplina, en especial la competencia judicial internacional y la ley aplicable. Y por ello, quien yerra responde sobre la regulación de una de ellas cuando se les está preguntando por la otra, y viceversa, no logrando superar el examen práctico. Por otro lado, también ocurre que, tras acertar en la norma aplicada y los criterios que la misma establece para determinar la competencia judicial o la ley aplicable, el estudiantado no se atreve a aplicarla al caso dando la solución final, el país competente o la ley aplicable. En las primeras explicaciones prácticas se incide sobremanera en estos dos

11 Un libro sobre casos prácticos en Derecho Internacional Privado en el que el autor de este trabajo es coautor puede consultarse en, GARCÍA ÁLVAREZ, L., CARRIZO AGUADO, D., *Derecho Internacional Privado, casos resueltos y razonados*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2021. En él, además de exponer casos prácticos se razona al estudiantado cómo deben ser resueltos.

12 *Vid*, GARCÍA MICÓ, T. G. y GARCÍA-PERROTE MARTÍNEZ, I., «Flipoped classroom, co-enseñando Derecho privado en tiempos de pandemia», *Revista CIDUI*, 2021, p. 3-4.

errores más habituales, pidiéndole al estudiantado que los evite. Y para ello hemos ideado esta novedad de trabajar con la clase invertida desde el primer día aún sin conocer la materia a fondo.

En el resto del curso, tras esta formación introductoria, para cada sesión, se les va aportando en la plataforma un caso de cada uno de los temas de la materia. El estudiantado debe resolver el caso en casa trayéndolo redactado completamente. En la clase lee su respuesta. Se hace el trabajo en casa, se comprueba y se evalúa en clase¹³. La solución que propone cada estudiante debe ser similar a la que argumentaría en un escrito jurídico o judicial para resolver un caso práctico con un cliente, y a la que deberá realizar en el examen. Aun así, les indicamos que esta respuesta debe estar completada con el razonamiento jurídico de Derecho Internacional Privado que expone sobre qué materia responden en cada pregunta, cuál es el régimen jurídico que la regula por estar dentro de su ámbito de aplicación, y cómo se aplica dicho régimen al caso concreto. Es una explicación más amplia de la que posteriormente expondrán en una demanda ante el foro, pero que tiene dos finalidades: que el estudiante exponga los procesos intelectuales necesarios para poder aplicar correctamente el Derecho Internacional Privado; que el profesorado aprecie que el estudiante domina la materia y le evalúe con más elementos de juicio.

Tras esta actividad desarrollada en casa, en el aula el proceso es especialmente rico. El estudiante debe leer el texto que ha escrito. Aquí hacemos un ejercicio de la relación entre cómo escribir bien y cómo leer bien en Derecho Internacional Privado, y ponen en práctica la importancia de la relación entre lo escrito y lo hablado¹⁴. Tras esto otro estudiante, designado anteriormente, comenta, corrige o compara lo leído por su compañero con su propuesta. En ese momento, conducidos por el profesorado, el resto del estudiantado comenta las respuestas propuestas o leen sus propias redacciones. Finalmente, el profesorado aporta la solución al supuesto, destacando siempre que en Derecho las argumentaciones y las formas de redactar la respuesta correcta puede ser muy variada, fomentando a través de esta metodología el pensamiento crítico, esencial en el ámbito jurídico¹⁵.

13 Vid, CAMPO CABAL, J. M., «Flipoped classroom en las asignaturas de derecho administrativo general y especial», *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial*, 2015, p. 55.

14 En cuanto a cómo escribir bien en DIPr se les hace llegar, entre otros materiales, el reciente trabajo publicado por el profesor Carrascosa, CARRASCOSA GONZÁLEZ, J., «El arte de escribir bien en Derecho internacional privado (reglas y consejos para una escritura creativa en Derecho internacional privado)», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, octubre 2023, Vol. 15, N.º 2, pp. 1122-1163.

15 Vid, TORRALBO MUÑOZ, B., «Flipoped classroom y Derecho penal en tiempos de pandemia», *Revista Docencia y Derecho*, n.º 17, 2021, pp. 183-194, p. 188.

Respecto al aprendizaje del contenido de la materia, con la clase invertida el estudiantado aprende a enfrentarse a situaciones jurídicas novedosas, a identificar la normativa aplicable entre varias alternativas, pensando por sí mismo¹⁶, y a redactar escritos jurídicos. Con la corrección en clase de sus pares aprecia sus errores y aciertos y comprende que en Derecho no existe una única forma de argumentar correctamente una misma solución¹⁷. Con la corrección del profesorado recibe la información de si ha acertado en la aplicación de la norma procedente, en la redacción de su argumentación, cómo ha relacionado los hechos con la normativa aplicada, que siempre debe ser citada, y si ha ofrecido la solución final correcta en competencia judicial internacional, de ley aplicable, o en ejecución de resoluciones que podrá resolver el supuesto.

En el Grado en Derecho, en el grupo A del tercer curso, la actividad de cada uno de los días de la clase invertida no es evaluada con una nota numérica que sea sumatoria del resultado final para el curso¹⁸. Sin embargo, los casos practicados son exactamente iguales que los que deben resolver en la evaluación del caso práctico de la materia. Este se hace en la fecha del examen ordinario, con cualquier material que el estudiante quiera tener consigo. Incluso con los casos resueltos en las clases. Son las mismas circunstancias con las que trabajará el estudiantado en un despacho profesional si opta por ejercer la abogacía en esta materia. No hemos realizado encuestas formales de satisfacción del estudiantado, pero este acredita en sus manifestaciones verbales a lo largo del desarrollo del curso, y de todos los años en los que hemos desarrollado la metodología, que quien habitualmente acude a las clases invertidas y elabora los casos prácticos no tiene problemas importan-

16 Vid, ESTEVE SEGARRA, B., «Flipoped teaching o la clase invertida en la enseñanza del Derecho», *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 75-95, p. 92.

17 Este es un aspecto en el que creemos que la clase invertida es especialmente valiosa. El estudiantado universitario suele esperar del profesorado que le aporte «la solución correcta». Y la solución correcta, en Derecho, siempre debe estar bien escrita y por lo tanto surge de un texto argumentado. Sin embargo, en Derecho no hay una sola forma de redactar el razonamiento jurídico que nos lleva a una solución. El resultado final siempre es el mismo, sí. Puede ser uno o varios países los posiblemente competentes y generalmente es una la norma aplicable. Pero incluso en tales casos existe la posibilidad de que la solución sea claramente una o de que pueda haber diversa argumentación. Al leer el estudiantado sus respuestas y apreciar que el profesorado acoge más de una como la correcta, el estudiantado interioriza que no solo una forma de redacción de una respuesta es la correcta.

18 Dos son los motivos. El primero, de fondo, el segundo operativo. En el primero, el estudiantado se acerca al DIPr por primera vez durante nuestra docencia. Los primeros casos son necesariamente peores que los últimos, y siempre se aprecia una clara evolución en cómo se redactan. Una media de los casos hechos durante el curso reflejaría a la baja el conocimiento del estudiantado cuando acaba la materia. En cuanto al procedimiento, no sería realista considerar que cada semana se pueden corregir con rigor y profundidad más de 50 casos bien redactados por el estudiantado.

tes para superar el caso práctico evaluado ya que posee una comprensión profunda de los problemas planteados en el examen¹⁹. Y esto se aprecia en los resultados objetivos de los estudiantes en la prueba final del caso práctico.

III. Casos de disolución del matrimonio internacional

Antes de exponer las ventajas del método de resolución de casos en un momento inicial de la docencia aún sin un conocimiento profundo de la misma, expondremos qué materia empleamos y por qué la empleamos aportando el caso empleado en el presente curso 24/25. Las crisis familiares, en esencia la separación y divorcio, son situaciones sociales muy conocidas por el estudiantado. Aunque en el momento en el que se estudia Derecho Internacional Privado en la ULPGC no han estudiado aún Familia y Sucesiones, asignatura del cuarto curso, el acceso inicial a los problemas jurídicos de cualquier divorcio puede ser naturalmente comprensibles por el estudiantado. Y aunque el divorcio internacional provoca, evidentemente, muchos problemas prácticos, el estudiantado puede acceder fácilmente a apreciar que conocer el lugar competente para iniciar un divorcio y la ley con la que se regula son temas de Derecho Internacional Privado especialmente importantes para las partes²⁰. En esta primera resolución nos centramos en estos dos aspectos. Por ello exponemos muy brevemente cómo se regulan en el Derecho español²¹.

1. Competencia en el divorcio internacional europeo

En cuanto a la competencia judicial internacional, el problema clásico de Derecho Internacional Privado de familia en las crisis familiares se da cuando

19 Vid, IZA ESPINOZA, L., y GALLEGOS ROBALINO, I., «Clase invertida como método innovador en la carrera de derecho», *Revista Lex*, N.º 5 2022, pp. 385-394, p. 391.

20 Desde luego que no queremos indicar que esta sea una materia sencilla, ya que es muy amplia, rica y tiene su complejidad, pero sí que es verdad que los problemas de divorcio son socialmente conocidos. Acerca de la riqueza de esta materia en DIPr ver el trabajo completo de GUZMÁN ZAPATER, M, y HERRANZ BALLESTEROS, M., (directoras), *Crisis matrimoniales internacionales y sus efectos. Derecho español y de la Unión Europea. Estudio Normativo y Jurisprudencial*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2018, trabajo con 14 autores y 993 páginas en las que el autor de esta reflexión tuvo la suerte de exponer la importancia de la determinación de la residencia habitual en los conflictos de familia y la situación de la mediación internacional en los mismos.

21 Una experiencia especialmente interesante sobre el método del caso en Derecho Internacional Privado la apreciamos en el trabajo de CEBRIÁN SALVAT, M. A., «Case method y case study method, experiencias de aplicación en un sistema de base legal», en LORENTE MARTÍNEZ, I., y CEBRIÁN SALVAT, A. (directoras), *Innovación docente y Derecho Internacional Privado*, Editorial Comares, Granada, 2018, pp. 159-168.

dos personas que han desarrollado una vida en común previa la quieren resolver y son de distintas nacionalidades o se desplazan a distintos países, muy generalmente alguno de ellos a su país de origen²². Como vemos, no es un problema lejano para el estudiantado. En esta situación se le explica brevemente que, por lo general, en el sistema de DIPr español, existen dos posibles normas que podrían ser aplicadas, la de origen europeo y la de origen interno. Se le cita al estudiante, simplemente, para que las conozca y se le indica que debe resolver cuál de las dos se aplica y por qué, y cuál deben aplicar al caso propuesto.

Solamente para situar al lector no iniciado en la materia, expondremos que el concepto esencial para conocer cuál se aplica de las dos es el del ámbito de aplicación de la norma en cuestión²³. En este supuesto, el Reglamento europeo aplicable es el Reglamento que regula la competencia judicial en el ámbito de la familia, conocido coloquialmente en la jerga del DIPr como Bruselas II ter²⁴. El Reglamento regula en su artículo 3 varios posibles criterios que establecen los países que pueden ser competentes para conocer de la acción. Esos foros se aplican de forma alternativa, y pueden provocar que más de un Estado sea competente. El fundamento de esta competencia es habitualmente el de vincular el proceso al lugar en el que se desarrolló la vida en común del matrimonio si es posible y no ha pasado determinado tiempo desde que la relación conyugal finalizó. El Reglamento siempre permite iniciar la acción en el foro generalmente admitido del lugar de residencia habitual del demandado. Y, además, si ya ha pasado algún tiempo desde la separación de hecho de ambos, permite iniciar la acción judicial en el lugar en el que resida el demandante con algunas condiciones temporales²⁵. Como

22 El caso típico sería el de dos personas casadas (españoles o de distinta nacionalidad) residentes, por ejemplo, en Francia, que se quieren divorciar. Pueden quedarse a residir ambos en Francia o uno de ellos pueden volver a residir en España en su lugar de nacimiento, por ejemplo. Uno de los dos quiere iniciar el proceso y el otro no. La persona que lo quiere iniciar quiere saber dónde iniciarlo, si debe ser en España, en Francia, o puede ser en ambos países. Ambos son casos de Derecho Internacional Privado que son resueltos por la normativa que lo regula.

23 Sobre el ámbito de aplicación del Reglamento que regula la competencia en temas de divorcio internacional, *vid*, RODRÍGUEZ BENOT, A., (director) y otros, *Derecho Internacional Privado, décima edición*, Tecnos, Madrid, 2023, pp. 66-69.

24 Reglamento (UE) 2019/1111 del Consejo, de 25 de junio de 2019, relativo a la competencia, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones en materia matrimonial y de responsabilidad parental, y sobre la sustracción internacional de menores (versión refundida), DO L 178 de 2.7.2019, aplicable desde el 1 de agosto de 2022.

25 Así pues, brevemente señalaremos que según el artículo 3 la demanda se puede interponer, alternativamente, en: «a. (El Estado miembro) en cuyo territorio se encuentre: i) la residencia habitual de los cónyuges (conjunta); ii) el último lugar de residencia habitual de los cónyuges, siempre que uno de ellos aún resida allí; iii) la residencia habitual del demandado; iv) en caso de demanda conjunta, la residencia habitual de uno de los cónyuges; v) la residencia habitual del demandante si ha residido allí durante al menos un año

podemos ver en la nota que acompañamos son conceptos que pueden ser entendidos de forma natural por el estudiantado. Suelen tener más dificultad en comprender el *v* y el *vi*, pero creemos que son foros fácilmente accesibles por todo el estudiantado. Si ningún Estado de la UE fuese competente por la aplicación del citado Reglamento se debería analizar si España podría ser competente en aplicación del artículo 22 quáter c de la LOPJ, que prácticamente ha copiado los foros de la normativa europea, pero en los casos iniciales que ponemos al estudiantado para acceder al conocimiento del DIPr este hecho nunca se produce.

2. Ley aplicable en el divorcio internacional europeo

Una vez que conocemos qué país es competente, y en el caso de que lo sea España o algún Estado miembro de la UE, el estudiantado debe analizar cuál será la ley aplicable a la resolución del proceso. Se les destaca inicialmente que deben comprender que las leyes materiales de los distintos países regulan las posibles causas del divorcio y en especial sus consecuencias y efectos de forma diferente (posibles distintas medidas provisionales, económicas, de relación entre los futuros excónyuges, etc.). Por esto es muy importante conocer cuál es la ley que regulará el divorcio desde la perspectiva material. Esta norma está determinada por el Reglamento que regula la ley aplicable al divorcio, conocido en nuestra jerga como Roma III²⁶. Este Reglamento, regula la ley aplicable a la separación y divorcio cuando sean competentes los Tribunales europeos según lo establecido por el Reglamento Bruselas II ter antes citado, y se aplica de forma universal, es decir, a los nacionales de Estados de la Unión Europea y a los que no lo son, y por lo tanto a todas las situaciones de separación y divorcio conocidas por los Tribunales españoles.

El Reglamento regula cuál es la ley aplicable tanto si hay acuerdo como si no. Nosotros solemos ponerle situaciones de falta de acuerdo al estudiantado. Porque es por desgracia habitual en la actualidad del derecho de familia internacional, y porque no establece criterios elegibles por las partes, sino criterios que se aplica, el primero, si se dan sus circunstancias, y si no se dan, se debe aplicar el siguiente, y así sucesivamente. Tipos de criterios que en DIPr denominamos aplicables «en cascada»²⁷. El criterio para determinar

inmediatamente antes de la presentación de la demanda, o; vi) la residencia habitual del demandante en caso de que haya residido allí al menos los seis meses inmediatamente anteriores a la presentación de la demanda y de que sea nacional del Estado miembro en cuestión. B. (El Estado miembro) de la nacionalidad de ambos cónyuges (conjunta)».

26 Reglamento (UE) n° 1259/2010 del Consejo, de 20 de diciembre de 2010, por el que se establece una cooperación reforzada en el ámbito de la ley aplicable al divorcio y a la separación judicial DO L 343 de 29.12.2010, aplicable desde el 21 de julio de 2012.

27 Sobre cómo se aplican dichos foros se puede consultar, ORTEGA GIMÉNEZ, A., (director) y otros, *Derecho Internacional Privado. Materiales para su estudio*, SEPIN, Madrid, 2023, p. 199.

la ley aplicable del Reglamento es el de fijar una norma que tenga relación directa con la vida en común de las partes en su día a día o en el periodo en el que estuvieron casados y conviviendo. Y toda vez que no hay acuerdo el Reglamento fija cuál será esa ley, atendiendo a las distintas situaciones que se pueden dar entre los cónyuges si conviven juntos o si ya no lo hacen²⁸.

IV. El aprendizaje significativo en los casos prácticos sobre el divorcio extranjero al inicio de la docencia de DIPr

Ya hemos adelantado alguno de los motivos por los que creemos que enfrentar al estudiante a un caso práctico de divorcio sin haber explicado la materia en profundidad, aunque sí los aspectos esenciales de la misma y algunas claves prácticas para resolverlo, puede favorecer el aprendizaje significativo en estudiantado principiante²⁹. El caso suele ser un caso sencillo. El empleado en el curso 2024/2025 ha sido el siguiente: «Antonio Spicoli, doble nacional argentino y español ha vivido con su mujer, la venezolana Stefanía Miranda, en Francia. Se casaron en España y aquí tuvieron dos hijos. Se mudaron a Francia y tuvieron su residencia habitual en Francia durante dos años. Pasado ese periodo Stefanía no se adaptó a Francia y se volvió a España con sus dos hijos. Para este traslado ha habido acuerdo entre los dos cónyuges. Pasan 10 meses y Stefanía se quiere divorciar definitivamente. Antonio no quiere divorciarse. Stefanía, que nunca ha adquirido la nacionalidad española porque no ha querido, acude a su despacho a preguntarle por sus posibilidades para el divorcio». Las preguntas que se le hacen al estudiantado son dos. «1. ¿Los tribunales de qué Estado pueden ser competentes para conocer del caso, es decir dónde puede iniciar Stefanía el pro-

28 El artículo 8 del Reglamento establece que; «A falta de una elección según lo establecido en el artículo 5, el divorcio y la separación judicial estarán sujetos a la ley del Estado: a) en que los cónyuges tengan su residencia habitual en el momento de la interposición de la demanda o, en su defecto; b) en que los cónyuges hayan tenido su última residencia habitual, siempre que el período de residencia no haya finalizado más de un año antes de la interposición de la demanda, y que uno de ellos aún resida allí en el momento de la interposición de la demanda o, en su defecto; c) de la nacionalidad de ambos cónyuges en el momento de la interposición de la demanda o, en su defecto; d) ante cuyos órganos jurisdiccionales se interponga la demanda». Al ser aplicable universalmente el resultado puede ser que el divorcio se regula por la ley de Estado tercero. Por ello, el reglamento prevé en su artículo 10 que, si esa norma no contemplase el divorcio o no concediese a uno de los cónyuges, por motivos de sexo, igualdad de acceso al divorcio o a la separación judicial, se aplicará la ley del foro, que, siendo un país europeo, sí lo reconocerá.

29 Sobre el aprendizaje del Derecho basado en problemas y su utilidad para el conocimiento del Derecho para no iniciados, *vid.* MUÑOZ AMOR, V., «El flipped learning como método de aprendizaje para los estudiantes no juristas», *REJIE Nueva época*. Núm. 27-Julio 2022, pp. 11-34, p. 17.

cedimiento de divorcio? 2. ¿Cuál será la ley aplicable a dicho supuesto si se inicia el procedimiento en España?».

Estimamos que este método es útil para que el estudiante acceda de manera más significativa al conocimiento del Derecho internacional privado porque favorece el trabajo autónomo de acercamiento a la materia, leyendo y aprehendiendo por sí mismo los textos normativos que regulan la materia que antes citamos. Nosotros ya les habremos conducido a ellos no de manera directa, pero sí indirecta, indicándoles cuáles son las opciones básicas que regulan el caso. Tras esto deberá leer criterios de determinación del foro competente que son naturalmente asumibles. La residencia habitual común actual, la última residencia habitual común si aún sigue allí uno de ellos, la residencia del demandado, o la del demandante si ha pasado un periodo de tiempo. Y además el artículo no diferencia u organiza estos foros, con lo que debe llegar de forma natural a la conclusión de que son foros alternativos. Y lo mismo ocurre con la ley aplicable, enriqueciéndolo en que la misma sí que se aplica de con un orden. Primero uno, y sin no se da, «en su defecto», el siguiente. Y así sucesivamente. Se da un desequilibrio cognitivo entre lo que sabe y lo que no sabe. Entre cómo se aplica la competencia y cómo la ley aplicable, pero creemos que todo ello desde una los conocimientos de un estudiante de tercer curso del grado.

Y cuando hacemos la corrección en la clase con el método ya explicado, creemos que la posible existencia de un error no desanima al estudiantado, porque en la comparación de su error y la solución correcta podrá apreciar el motivo del mismo. En este caso, en concreto, por ejemplo, si no valoró la importancia de los 10 meses de residencia habitual de Stefanía en España sin ser española. O si, como jurista, no consideró que esperando dos meses más la competencia ya era también de España, además de Francia. Lo mismo ocurriría con los criterios de la ley aplicable. Así pues, estaríamos ante un error que facilita el aprendizaje significativo de la materia. Por último, también consideramos que es muy importante el valor motivador del acierto. Ya comentamos que el estudiantado se une a la asignatura con cierta aprensión y miedo. Si aprecia que el estudiante, o sus compañeros, pueden acertar en ese momento inicial del curso en la resolución de un caso más o menos sencillo, podrá sentir que esta dificultad no es tal. Por supuesto que estamos ante una asignatura amplia y que se debe estudiar de forma rigurosa, pero estimamos que esta aproximación puede simplificar su estudio con su acercamiento natural³⁰.

30 Ciertamente la solución final no es lo más importante para explicar el proceso, pero seguramente al lector no iniciado le habrá entrado la curiosidad. En el momento de la consulta a los 10 meses de separación, siendo Stefanía venezolana y residiendo en España, y en aplicación del artículo 3 del Reglamento Bruselas II ter, la competencia judicial internacional es únicamente la de Francia, domicilio del demandado y lugar en el que se produjo la convivencia con Antonio aun viviendo allí. Será la de Francia y España si se espera dos meses y lo inicia pasado un año. La ley aplicable, aplicando el artículo 8 de Roma III, será

V. Conclusiones

La clase invertida es un método que puede simplificar el estudio en Derecho Internacional Privado. Pero también defendemos que una experiencia de clase invertida celebrada sobre un caso práctico de derecho de familia en las dos primeras semanas de clase, sin conocer con profundidad la materia, puede ser muy beneficiosa. Se trabaja sobre situaciones socialmente habituales, con un conocimiento naturalmente asumible por parte del estudiante de conceptos directos y no complejos en su aproximación inicial, como son la residencia habitual o la nacionalidad. Se deben aplicar posibles distintos foros y soluciones con tipos de criterios diversos que el estudiante puede conocer con sencillez, alternativa o sucesivamente. Este tipo de casos provoca un aprendizaje significativo, con un acercamiento natural a conceptos básicos de la asignatura asumiendo instituciones jurídicas esenciales en el futuro sin necesidad de estudio profundo. Se llega a una comprensión sencilla del error, significativa y estimulante para evitarlo en el futuro. Y a una especial motivación positiva de acierto que acerca a una sana comprensión de la asignatura a pesar de su amplitud. Con esto intentamos logra una aproximación más amigable a la asignatura y la pérdida del miedo del estudio futuro de la misma.

la de Francia si la inicia a los 10 meses y la de Francia o España, según dónde inicie el procedimiento, si lo inicia pasado el año. En cuanto a la estrategia procesal, para iniciar el proceso en España a Stefanía le interesaría esperar a que pase el año de la separación. En ese supuesto, España sería competente y sería la ley aplicable al caso. En estos dos meses entre los 10 meses y el paso de un año de la separación de su residencia habitual, el único lugar competente es Francia, y Antonio podría iniciar el procedimiento allí, siendo la ley que lo resolvería la francesa. También Antonio podría iniciarlo en España, residencia habitual de Stefanía, pero ella no. Pasado el año, siendo competente también España, Francia sigue siendo competente y una opción para Antonio, por haber vivido ambos allí y seguir él viviendo en dicho país.

CAPÍTULO VI

LA IA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO DE FAMILIA¹

Lidia Moreno Blesa²

*Profesora Contratada Doctora de Derecho Internacional Privado
Universidad Complutense de Madrid*

I. Aproximación a la IA

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone la culminación del proceso de Bolonia, que se inició con una declaración conjunta de veintinueve Estados³ para conseguir una armonización de los estándares académicos⁴. En concreto, el objetivo que se pretendía alcanzar en la primera década del nuevo milenio pasaba por la creación de un sistema común para todos los países del viejo continente, que además debería promoverse en todo el mundo. Se trataba de una serie de postulados que ponían especial atención

1 Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente «Mind Maps: estructura y consolidación de conceptos jurídicos» cuya IP es Lidia MORENO Blesa e igualmente está ejecutado en el marco de actividades del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de León «Aprendizaje interdisciplinar en la docencia jurídica de ayer, hoy y siempre: «INTE-RIUS». El autor forma parte del mismo y la coordinación es llevada a cabo por su directora, la Profa. Dra. M.ª Nieves ALONSO GARCÍA.
Todas las páginas web han sido consultadas el 21 de febrero de 2025.

2 Acreditada a la figura de Profesora Titular de Universidad.

3 Los Estados que suscribieron la Declaración de Bolonia fueron los siguientes: Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Estonia, Dinamarca, Francia, Finlandia, Alemania, Hungría, Grecia, Irlanda, Islandia, Letonia, Italia, Luxemburgo, Lituania, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Confederación Suiza y Reino Unido.

4 Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999, «El espacio europeo de la enseñanza superior», EAC-2001-01093-00-00-ES-TRA-00 (EN) AG: <https://ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>.

en la mejora de la competitividad del sistema de enseñanza superior y que podrían sintetizarse de la manera siguiente:

- La emisión del catalogado como suplemento europeo al título⁵, que acompaña al universitario y contiene información unificada sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de la titulación en el sistema nacional de educación superior.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, que exige haber completado el primero, con una duración mínima de tres años, para pasar al segundo. Además, mientras que con aquel se da acceso al mercado de trabajo europeo, con el siguiente se obtiene un título final o doctorado.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como podrían ser los ECTS⁶, que promueva una mayor movilidad entre los estudiantes.
- La eliminación de los obstáculos al tránsito de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, que contribuya a incrementar las oportunidades de formación y poner en valor las actividades realizadas en diferentes países.
- La promoción de la dimensión europea en la enseñanza superior, con especial énfasis en el aseguramiento de la calidad a través del desarrollo de criterios y metodologías comparables.

Actualmente, el proceso de Bolonia se aplica en cuarenta y nueve países⁷, que, junto con la Comisión, forman parte de esta transformación académica sin precedentes. Ahora bien, lejos de tener un carácter vinculante o imperativo, se trata de un compromiso intergubernamental y voluntario adoptado por cada país firmante para reformar su propio sistema educativo, sin que se imponga a los gobiernos nacionales ni a las universidades. Este carácter positivo no ha sido óbice para conseguir afianzar una cooperación regional transfronteriza en el ámbito de la educación superior e incluso ha conseguido atraer la atención de otras partes del mundo. Por este motivo, el estableci-

5 Por lo que respecta a España, el suplemento europeo al título se regula en el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título, BOE núm. 218, de 11/09/2003.

6 El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés, que derivan de European Credit Transfer and Accumulation System) contribuye a la libre circulación de estudiantes entre países y facilita el reconocimiento de los títulos académicos y períodos de estudio en el extranjero.

7 Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaiyán, Bielorrusia, Bélgica, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Alemania, Grecia, Estado Vaticano, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Kazajistán, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Moldavia, Montenegro, Países Bajos, Macedonia, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Rusia, San Marino, Serbia, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania y Reino Unido.

miento de un diálogo con socios globales se ha convertido en un punto de interés para reforzar el proceso, que se evalúa cada tres años en conferencias ministeriales. Así, después de Bolonia llegaron las conferencias de Praga en 2001 y Berlín en 2003, que continuaron avanzando en los contenidos originales de la declaración y se establecieron otros nuevos, tales como el aprendizaje a lo largo de la vida o la activa participación de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior, así como de los estudiantes en la construcción del EEES. Incluso se puso el acento en los sistemas de garantía de la calidad, el afianzamiento de la estructura académica, el reconocimiento de títulos y períodos de estudio, junto con el impulso a los programas de intercambio de los estudiantes para que puedan aprender en el extranjero.

Con todo, la última conferencia ministerial, que tuvo lugar en la capital de Albania, los días 29 y 30 de mayo de 2024, ha puesto el foco de atención en la IA y los retos que presenta para la comunidad universitaria⁸. Al respecto, se ha señalado que repercute en nuestras sociedades y economías, así como en el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la investigación. Su uso requiere la adaptación de las prácticas y políticas existentes y el desarrollo de otras nuevas a nivel de instituciones y sistemas, teniendo debidamente en cuenta las oportunidades, los riesgos y los retos. En definitiva, resulta imprescindible acometer una transición digital en la educación superior, que preste atención a todas las novedades tecnológicas que puedan ir apareciendo, pero que no se olvide de las dificultades por las que puede atravesar su implementación. Para que se produzca una utilización adecuada será imprescindible garantizar la primacía en la toma de decisiones humanas, una aplicación libre de sesgos, un funcionamiento basado en consideraciones éticas y la privacidad de los datos, así como proteger la integridad académica.

En cualquier caso, no cabe duda de la relevancia y el impacto beneficioso de la educación en la sociedad. Incluso se ha demostrado su contribución a la paz y a la consecución de estabilidad política y social⁹. Fomentar una cultura de paz implica revisar los programas educativos para promover los valores, las actitudes y los comportamientos de calidad inherentes a dicha cultura. La integración de una educación sensible a los conflictos y con múltiples perspectivas en la enseñanza primaria, secundaria y superior dotará a las nuevas generaciones de una comprensión más profunda del diálogo, la resolución de conflictos y los derechos humanos¹⁰. Por su parte, la univer-

8 Para consultar el contenido completo de la conferencia ministerial de Tirana se puede acceder al siguiente enlace: <https://ehea.info/Download/Tirana-Communique.pdf>

9 MENON, K. *et al.*, *Key Findings from Analyses on the Relationship Between Education and Peace*, Institute for Economics & Peace and the Global Partnership for Education, April 2024.

10 SAPIEZYNSKA, E., *No a la Guerra contra la infancia: vías para la paz*, Save the Children, 2024, pp. 33 y 34. Cuando las personas reciben educación, se entienden mejor, saben resolver los problemas sin recurrir a la violencia. La educación nos enseña a vivir juntos, a entender diferentes perspectivas y a resolver los problemas en paz.

salización que puede aportar la IA en el acceso al conocimiento permitirá conseguir la tan ansiada aldea global, donde la posibilidad de interconectar a un público internacional tiene evidentes implicaciones para el intercambio cultural y el reforzamiento de la ciencia¹¹. Como consecuencia, la educación del siglo XXI debe apostar por el desarrollo de habilidades individuales y grupales, la presencia de alumnos con avidez de explorar y aprender de nuevas realidades, la existencia de docentes más cooperativos y la aparición de entornos que abogan por la reflexión fomentando competencias como el aprendizaje dialógico y el pensamiento crítico¹².

Además, no solo la enseñanza presencial genera resultados positivos en el colectivo concernido, en términos de motivación y rendimiento académico que se traducen en mayor satisfacción y productividad, sino también la que se realiza en línea. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas al contexto educativo en forma de enseñanza online ha contribuido a superar barreras aparentemente insalvables, como la residencia en zonas rurales, la conciliación de la actividad profesional con vida privada y estudios, o la compatibilidad con el trabajo¹³. Aunque, al mismo tiempo, podrían generarse externalidades negativas como consecuencia del aislamiento que provoca la educación virtual, lo que debería resolverse a través de comunidades de aprendizaje digitales donde se genere interacción entre los diferentes operadores académicos. En cualquier caso, la hoja de ruta para la mejora de la docencia se puso en marcha con el proceso de convergencia europea donde se propugnaba la transformación de la educación superior. Como consecuencia, se produce un cambio de paradigma que aboga por una enseñanza centrada en el aprendizaje y en la cual el proceso formativo esté orientado no a la mera acumulación de conocimientos sino al desarrollo y afianzamiento de competencias profesionales¹⁴. Para que estas

11 CUMMINS, J., «De la ciudad aislada a la aldea global: El microordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y del intercambio cultural», *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, N.º 1, 1989, p. 64. Hoy disponemos de tecnología para enviar documentos escritos alrededor del mundo en cuestión de segundos y hasta para mantener conversaciones con individuos de países lejanos.

12 abanades sánchez, M., «Los retos de la Universidad y la Inteligencia Artificial: nuevas aplicaciones en el área de comunicación, las ciencias sociales y jurídicas», en *Inteligencia artificial y derecho: reflexiones jurídicas para el debate sobre su desarrollo y aplicación*, coord. por Martín Rocha Espíndola, Daniel Sansó-Rubert Pascual, Nuria Rodríguez Dos Santos, 2023, p. 160.

13 PEÑALVER, J., MARÍN, V.I. & AGUILAR, D., «Are all students happy and productive? The contribution of Academic Psychological Capital to the relationship between Student Engagement and Academic Performance in an online university learning context», *European Journal of Education and Psychology*, 2024, Vol. 17, N.º 1, p. 4.

14 ZABALZA, M. A., «El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria», en *Innovación Educativa*, n.º 18, 2008, p. 84. Además, la convergencia en los estudios universitarios abarca diferentes dimensiones, tales como el tema de los ECTS, las competencias, el aprendizaje autónomo, el *Lifelong Learning*, los materiales didácticos y la formación del profesorado.

últimas se lleven a cabo resultará necesario apostar por la innovación, que debe concebirse como un espacio poliédrico donde todos sus componentes y dimensiones se tomen en consideración.

En efecto, la innovación docente debe ser capaz de proporcionar metodologías alternativas a las tradicionales, donde no solo se transmitan contenidos, sino también se enseñe a aprender. La materia deje de ser el centro para que el alumno ocupe ese lugar y la formación técnica transite hacia una de carácter integral. Este nuevo esquema supone que los estudiantes habrán de adquirir un aprendizaje que comprenda no solo el conocimiento específico de su titulación, sino además numerosas capacidades y destrezas que los docentes deben poder transmitir con metodologías distintas de las más clásicas o tradicionales. Para la adquisición efectiva de las diferentes competencias que se exijan en cada titulación será necesario que el alumno aprenda haciendo¹⁵. Es por ello que las metodologías docentes deberán ir más allá de la clase magistral y permitir la generación del conocimiento frente a la habitual transmisión del mismo, lo que requerirá de diversas técnicas activas de enseñanza en las que el estudiante ocupa un papel protagonista y el docente le debe servir de guía o facilitador del conocimiento.

Por su parte, la Inteligencia Artificial (IA) ha venido para quedarse y su irrupción en el panorama académico puede situarse en noviembre de 2022 con el lanzamiento de ChatGPT, que marca un punto de inflexión en el acceso público a la IA generativa e introduce cambios innovadores en las metodologías de enseñanza y aprendizaje¹⁶. El uso del ordenador con conexión a internet ha supuesto un impulso innovador como recurso dinamizador para el aprendizaje en el aula de alumnos y docentes. Los estudiantes han pasado de tener lápiz y papel encima de la mesa a tener un soporte que ofrece multitud de posibilidades, las cuales bien aprovechadas deberían traducirse en una mejora de la capacitación académica¹⁷. La aplicación de las nuevas tecnologías en el aula permitirá que el trabajo individual pueda ser compartido y discutido por otros, bajo la guía y orientación del profesor. Esta fórmula contribuye a desarrollar el aprendizaje cooperativo, en el que cada

15 BENITO, A. Y CRUZ, A., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, 2.ª edición, 2007, p. 15.

16 PERKINS, M., FURZE, L., ROE, J., MACVAUGH, J., «The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment», *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6), 2024.

17 asensio-soto, J.C., «El uso de ordenadores e internet en el aula: ¿una barrera entre profesor y alumno?», en *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, coordinadores: Ana María Delgado García e Ignasi Beltrán de Heredia Ruiz, Huygens Editorial, 2020, p. 229. Ahora bien, el aumento de estímulos continuo debido a la posibilidad de acceder de forma inmediata a distintas fuentes de entretenimiento ajenas a la formación puede distraer al alumno de su tarea principal, así como descuidar la labor del profesor, al convertirse la pantalla del ordenador en una pared metafórica entre los docentes y los discentes.

estudiante puede enriquecer su trabajo con las aportaciones críticas de los demás¹⁸. En definitiva, el mundo académico está asistiendo a una transformación profunda de la educación con la IA, donde se van a revolucionar los métodos de enseñanza, las formas de aprender, de acceder al conocimiento y de capacitar a los docentes¹⁹. Por lo tanto, conocer las diferentes funciones que pueden desplegar las herramientas tecnológicas basadas en la IA para la educación resulta en estos momentos imprescindible, sin que pueda perderse de vista al mismo tiempo el componente ético que debe gobernarlas²⁰. Aspectos tales como la creación de inteligencia en las máquinas a un nivel casi humano o superior cambiaría la vida de las personas, pero también podría suponer una amenaza directa a la autonomía humana y a la libertad de pensamiento, por lo que se deben imponer limitaciones legítimas que permitan considerarla válida, justa y eficaz en función del cometido al que pueda estar destinada.

1. Retos que plantea la IA generativa

La IA generativa se caracteriza por su capacidad para generar contenido (texto, imágenes, vídeos, audios, etc.) a partir de una petición, expresada habitualmente en un texto escrito en lenguaje natural, aunque en la actualidad ya hay aplicaciones que aceptan entradas multimodales²¹. En el caso de ChatGPT, su empleo genera cierta controversia, no tanto por la bondad de sus respuestas, sino por considerarse una herramienta a la que puede recurrirse por quien necesite escribir un texto sin el esfuerzo humano necesario y, por tanto, sin adquirir las competencias para las que fue diseñada la tarea intelectual²². Quizá el problema no esté tanto en la herramienta, sino en la

-
- 18 OLIVARES OLIVARES, B.D., «Evidencia empírica del papel de las TIC en el desarrollo del interés del alumnado por el contenido de una asignatura», en *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, coordinadores: Ana María Delgado García e Ignasi Beltrán de Heredia Ruiz, Huygens Editorial, 2019, p. 229. Pero la aplicación de las TIC's en el aprendizaje cooperativo a través de la IA requerirá que tanto el alumnado que se inicia en los estudios de grado en Derecho como el que ha venido desarrollando su aprendizaje en dicha titulación a través del método tradicional se hallen motivados para que el cambio de actitud y comportamiento requeridos en estas metodologías pueda desarrollarse de manera productiva.
 - 19 MORENO PADILLA, R.D., «La llegada de la inteligencia artificial a la educación», *RITI Journal*, Vol. 7, 14 (Julio-diciembre 2019), p. 262.
 - 20 RUSSELL, S.J. Y NORVIG, P., *Inteligencia artificial: un enfoque moderno*, segunda edición, Pearson Educación, 2003, p. 1107.
 - 21 GARCÍA PEÑALVO, F. J., LLORENS-LARGO, F., & VIDAL, J., «La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa», *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2024, 27(1), p. 13.
 - 22 GARCÍA-PEÑALVO, F. J., «La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico», *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279, 2023, <https://doi.org/10.14201/eks.31279>.

esencia de ciertas tareas educativas que pueden haber quedado obsoletas y necesiten de un debate sobre el posible cambio que deben experimentar en esta nueva ecología del aprendizaje. Algo parecido sucede con los smartphones y la adquisición o potenciación de las estrategias de aprendizaje. Los teléfonos móviles de última generación permiten el acceso a la IA, por lo que podrían ser utilizados por los universitarios, en tanto que nativos digitales, con un sentido educativo. Pero ocurre todo lo contrario, a saber, que se constata un uso incorrecto del terminal, lo que impacta algunas veces o con frecuencia sobre el rendimiento académico del estudiantado universitario²³. Así, para los casos más adecuados en la utilización de las tecnologías se aprecia que recurren a buscar, seleccionar y servirse de información en la red. Aunque suelen acabar distraídos por el uso de la tecnología y, posteriormente, pueden sufrir adicción conductual²⁴.

En definitiva, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito académico no solo ha generado desafíos para los discentes, sino que también los docentes van a necesitar cambios en la forma de afrontar la clase²⁵. El contar con una guía docente de la asignatura, materiales adaptados a una realidad digital, un sistema de evaluación holístico que refleje todo el proceso formativo y un campus virtual donde se ofrezca soporte completo de la actividad académica son algunos de los considerandos que deben tenerse en cuenta en las directrices que deben marcar la docencia en el momento actual. Todo ello debe ir aderezado de un aprendizaje activo, que implique a los estudiantes en hacer cosas y pensar sobre las cosas que estén haciendo²⁶. Ya hay evidencias sobradas, en particular para la enseñanza universitaria, que demuestran un mayor aprendizaje de los estudiantes con metodologías basadas en la investigación y la resolución de problemas que escuchando clases magistrales²⁷. Además, con las metodologías inductivas se podrá conseguir una mayor conexión de la situación de

23 RUBIO HERNÁNDEZ, F. J., OLIVO FRANCO, J. L. y TUESTA PANDURO, A., «Impacto del uso del teléfono móvil en las estrategias de aprendizaje», *Revista Fuentes*, 27(1), 2025, p. 74, <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.24772>.

24 MELUMAD, S., Y TUAN, M., «The Smartphone as a Pacifying Technology», *Journal of Consumer Research*, 47(2), 2020, <https://doi.org/10.1093/jcr/ucaa005>.

25 RUBIO, F.J. Y OLIVO, J.L., «Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado», *Ciencia y Educación*, 4(2), 2020, p. 8, <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>.

26 BONWELL, CH. C., AND JAMES A. E., *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991, p. 19.

27 KNIGHT, J. K., & WOOD, W. B., «Teaching more by lecturing less», *Cell Biology Education*, Vol. 4, Winter 2005, p. 298. Sin embargo, muchos profesores universitarios que se sienten cómodos con sus clases magistrales siguen sin estar convencidos de que una enseñanza más interactiva vaya a aumentar el aprendizaje de los estudiantes, o de que la enseñanza interactiva pueda resultar factible en clases numerosas.

aprendizaje con el mundo real y profesional, lo que redundará en un aumento de la motivación de los estudiantes por formarse con estas técnicas de enseñanza²⁸. Estos nuevos modelos de enseñanza se pueden beneficiar de la IA para hacer preguntas que orienten la búsqueda de información. Pero también podrían generarse distorsiones importantes de los resultados, cuando no se compruebe la veracidad de los contenidos obtenidos.

Algunos ejemplos se pueden traer a colación para ilustrar el mal uso de la IA en la profesión jurídica. Un primer caso se refiere a una resolución judicial pionera en España, donde el Tribunal Superior de Justicia de Navarra dictó un auto en el que se abordaba la utilización por un abogado de información errónea extraída de ChatGPT para la redacción de una querrela²⁹. En concreto, el asunto que motivó este pronunciamiento se debió a la posible existencia de mala fe y/o abuso procesal por parte del abogado de un querellante, al haber citado normas del Código penal colombiano y no del español como eran preceptivas en este supuesto. Al haber sido apercibido el letrado por el tribunal, se presentó un escrito solicitando la subsanación, que se calificaba de error material grosero e involuntario como consecuencia de un manejo inadecuado por parte de su despacho de la IA y se pedían disculpas por ello. Aunque el tribunal valoró si el uso descuidado de estas tecnologías en los procedimientos judiciales podría ser susceptible de sanción³⁰, finalmente se archivó la causa por considerar que se trataba de una situación ciertamente novedosa y que había sido excusada de manera inmediata por quien la había padecido. Por su parte, como segunda referencia se puede traer a colación otra resolución judicial sobre despido improcedente de un trabajador, que fue dictada por el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña como consecuencia de haber utilizado una carta de cese redactada por IA³¹. En concreto, el documento que se utiliza para comunicar la rescisión laboral se cataloga de impresentable, ya que imputa genéricamente al trabajador una falta disciplinaria de disminución voluntaria y continuada en el rendimiento de trabajo, haciendo referencia a que la empresa se dedica al comercio al por menor de prendas de vestir en establecimientos especializados cuando realmente opera en el sector de la construcción. Este último dato le lleva al órgano jurisdiccional a pensar que se ha copiado una carta de despido de otra empresa, se ha bajado el modelo de internet, o se ha confiado su redacción a la mal llamada inteligencia artificial. Como consecuencia, las situa-

28 PRIETO MARTÍN, A., «Enseñanza inductiva: enseñanza por medio de cuestionamiento y retos», en *Metodologías Inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*, Alfredo Prieto, David Díaz y Raúl Santiago, editorial océano, 2014, p. 11.

29 Auto del Tribunal Superior de Justicia de Navarra, de 4 de septiembre de 2024. ECLI:ES:TS-JNA:2024:38A.

30 El artículo 247 LEC impone el respeto a las reglas de la buena fe procesal con apercibimiento de sanción o multa en caso de incumplimiento.

31 STSJ de Cataluña, de 16 de octubre de 2024. ECLI:ES:TSJCAT:2024:7806.

ciones descritas invitan a pensar en las implicaciones legales, deontológicas y éticas que puede plantear el uso descuidado de las nuevas tecnologías y obligan a extremar la supervisión humana efectiva como precondition para el uso de estas herramientas en el ámbito jurídico.

2. Los entornos *smart* de aprendizaje

La disrupción digital del sistema educativo ya está en marcha, tanto por el cambio de metodologías docentes acaecido con el EEES, como por la transformación digital que se está produciendo en la actualidad. La aplicación de la IA en la educación superior debe propiciar el avance hacia entornos Smart de aprendizaje³², que incluye soluciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza, con especial atención a su personalización. Se trata de crear un espacio de aprendizaje apoyado en la tecnología que realiza adaptaciones y proporciona el apoyo en los lugares y momentos adecuados en función de las necesidades individuales de los alumnos, que podrían determinarse mediante el análisis de sus comportamientos para adquirir el conocimiento, su rendimiento y los contextos en línea y del mundo real en los que se encuentran. Cuando se constata que no hay dos alumnos iguales, ni dos estudiantes que adquieran el conocimiento de la misma manera, se entiende que ha llegado el momento de crear varias rutas de acceso al aprendizaje. Así, los alumnos con diferentes capacidades, intereses o necesidades podrán experimentar maneras igualmente apropiadas de absorber, utilizar, desarrollar y presentar conceptos como parte del proceso de formación³³. Pero para poder aplicar esta diferenciación en la enseñanza será necesario contar con una IA adecuada, que debe comenzar con una evaluación de diagnóstico sobre los distintos perfiles de estudiantes en el aula. Una vez obtenida la taxonomía educativa será posible aplicarla a cada caso según corresponda en función de las reglas tecnológicas que se deduzcan de la herramienta de IA utilizada para la enseñanza.

Dentro de esas herramientas se tiene que hacer mención a la versión R1 de DeepSeek, que fue lanzada por China el pasado 20 de enero de 2025. Se trata de una app para descarga en los teléfonos móviles, que se posiciona como uno de los competidores más potentes de ChatGPT. Ahora bien, cuando se le hicieron determinadas preguntas o se le pidieron ciertas informaciones relacionadas con temas sensibles de la actualidad política de China o con la

32 GARCÍA-PEÑALVO, F. J., CASADO-LUMBRERAS, C., COLOMO-PALACIOS, R., & YADAV, A. (2020). «Smart Learning», *Applied Sciences*, 2020, 10(19), 6964. <https://doi.org/10.3390/app10196964>.

33 MARCOS FERNÁNDEZ, A., «Soluciones smart en entornos de aprendizaje dinámicos», en *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*, Azucena Hernández Martín y Susana Olmos Migueláñez (Eds.), ediciones Universidad de Salamanca, 2011, p. 159.

historia reciente, las contestaciones siguieron el argumentario oficial de las autoridades, con un tono neutro y marcadamente diplomático. Incluso al preguntarle por la represión de 1989 en la plaza de Tiananmén, la IA se limitó a responder: «Lo siento, eso está fuera de mi alcance. Hablemos de otra cosa». Parece ser que el Ejecutivo de Pekín ha regulado los servicios de inteligencia artificial conversacionales, basados en modelos de lenguaje natural, para que respeten los valores socialistas fundamentales³⁴. Por lo tanto, la regulación de la IA se convierte en un aspecto de primer orden para poder entender y aplicar correctamente cualquier solución tecnológica de nueva generación que pueda llegar a ser utilizada para la educación superior. Es por ello que la UE también se ha preocupado de esta situación a través de la adopción del Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial³⁵, que presenta como novedad más significativa un marco relativo a los modelos de IA de uso general debido a la creciente trascendencia social que ha ido adquiriendo el empleo de los mismos según se constata en relación con ChatGPT y Gemini³⁶.

Aunque la norma ya ha entrado en vigor desde el 1 de agosto de 2024, no será hasta el 2 de agosto de 2026 cuando resulte aplicable³⁷. A partir de su completa operatividad se podrá contar con una protección jurídica uniforme en particular para el desarrollo, la introducción en el mercado, la puesta en servicio y la utilización de sistemas de IA en la Unión. Lo que no significa olvidarse de establecer prohibiciones para determinadas prácticas, requisitos específicos para los sistemas de alto riesgo, normas armonizadas de transparencia, reglas sobre supervisión y cumplimiento, así como medidas en apoyo de la innovación. En definitiva, con lo establecido en el nuevo instrumento se dispondrá de un tratamiento integral de los sistemas de IA, que según el artículo 3.1) del Reglamento estén basados en una máquina diseñada para funcionar con distintos niveles de autonomía y que pueden mostrar capacidad de adaptación tras el despliegue. Además, para objetivos explícitos o implícitos, inferirán de la información de entrada que reciben la manera de

34 NAVARRO, I., «DeepSeek revoluciona la IA: breve guía con todo lo que debes saber», *Diario La Ley*, 13 de febrero de 2025.

35 DOUE núm. 1689, de 12 de julio de 2024.

36 de miguel asensio, P.A., «Reglamento (UE) 2024/1689 de Inteligencia Artificial (I): Fundamentos», lunes, 26 de agosto de 2024, disponible en: <https://pedrodemiguelasensio.blogspot.com/2024/08/reglamento-ue-20241689-de-inteligencia.html#more>.

37 Aunque se contempla la aplicación escalonada de algunos otros apartados de la norma, tales como los siguientes que se indican en el artículo 113 del Reglamento:

- a) los capítulos I y II serán aplicables a partir del 2 de febrero de 2025;
- b) el capítulo III, sección 4, el capítulo V, el capítulo VII y el capítulo XII y el artículo 78 serán aplicables a partir del 2 de agosto de 2025, a excepción del artículo 101;
- c) el artículo 6, apartado 1, y las obligaciones correspondientes del presente Reglamento serán aplicables a partir del 2 de agosto de 2027.

generar resultados de salida, como predicciones, contenidos, recomendaciones o decisiones, que pueden influir en entornos físicos o virtuales.

II. La docencia de las crisis matrimoniales en el tráfico jurídico externo

La nulidad, separación y divorcio en el derecho internacional privado cuenta con un elenco normativo importante, destinado a resolver los aspectos clásicos de esta disciplina. Desde la competencia judicial internacional, pasando por el derecho aplicable hasta la eficacia extraterritorial de resoluciones extranjeras, se trata de tres sectores de la disciplina que tienen regulación específica³⁸. En efecto, la primera incógnita que debe resolverse en una crisis matrimonial con elemento extranjero está relacionada con los conflictos de jurisdicciones y cuenta con legislación procedente de la UE, así como con la de producción interna. En concreto, la europeización llevada a cabo en el ámbito del *forum* se ha traducido en la existencia del Reglamento 2019/1111, también conocido con el nombre de Bruselas II ter, que no solo regula la determinación del tribunal competente, sino también la eficacia extraterritorial de resoluciones extranjeras procedentes de un Estado miembro para producir efectos en otro Estado de la UE distinto³⁹. Para el caso de no deducirse la competencia de ningún órgano jurisdiccional de un Estado miembro se podrá acudir, en segundo lugar, a las normas de origen interno, que se contienen en los artículos 22 bis, ter y quáter de la LOPJ, mientras que para el reconocimiento de sentencias que proceden de un tercer país para producir sus efectos en territorio español habrá que estar a los Convenios bilaterales correspondientes o a la Ley de Cooperación Jurídica Internacional en Materia Civil. Por su parte, los conflictos de leyes cuentan también con normas surgidas de la integración regional supranacional, aunque solo para regular la separación judicial y el divorcio. Es por ello que el Reglamento 1259/2010, también apodado con el nombre de Roma III, se dedica solamente a la relajación del vínculo matrimonial y a la disolución del matrimonio⁴⁰. De tal forma que para conseguir la nulidad matrimonial en España será necesario tener en cuenta el derecho internacional privado autónomo, que está recogido en el artículo 107.1 del Código civil.

Como consecuencia de la existencia de distintos textos normativos para regular diferentes aspectos de la crisis matrimonial transfronteriza, un rasgo

38 Sobre las crisis matrimoniales y las normas de tráfico jurídico externo existentes en el ordenamiento español se puede tener en cuenta a MORENO BLESÁ, L., «Crisis matrimoniales», en *Derecho internacional privado: personas y familia*, Coordinado por Carmen Otero García-Castrillón, Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho, 2024, pp. 253 a 304.

39 DOUE L 178 de 2.7.2019.

40 DOUE L 343 de 29.12.2010.

distintivo del derecho internacional privado contemporáneo es su dispersión normativa⁴¹. Debido a esta pluralidad de regulaciones, la selección de la regla concreta que haya de regir cada situación se dificulta con frecuencia. El operador jurídico tiene que enfrentarse a disfunciones o incluso contradicciones entre normas de dispar naturaleza, que van a requerir de la exacta determinación de los ámbitos de aplicación personal, material, temporal y territorial de las normas del sistema⁴². También se deberá prestar atención a la preferente aplicación de la norma convencional frente a la norma interna, mientras que, para la delimitación entre dos o más convenios internacionales, se tendrá que acudir a las cláusulas de compatibilidad. Pero si estas últimas no se contemplan o resultan insuficientes, entonces se podrá atender al convenio más favorable o a la regla de la especialidad de la materia o a la del tratado posterior⁴³. Por supuesto sin olvidar el principio de primacía, que declara la prevalencia del derecho europeo sobre el derecho interno, hasta el punto de que, en caso de contradicción entre ambos derechos, las autoridades nacionales deberán buscar la vía de acomodo y, de no encontrarse, descartar la aplicación de la norma interna⁴⁴. En definitiva, una amalgama jurídica de contornos imprecisos y de caracteres inexactos, que plantea numerosas dificultades de concreción normativa. Para remediar, siquiera levemente, lo anterior se ha planteado la posibilidad de adoptar una ley especial de derecho internacional privado, que aglutine todas o la inmensa mayoría de las normas españolas de la disciplina⁴⁵. Aunque hay argumentos a favor de la elaboración de ese tipo de normas específicas⁴⁶, parece que la solución contraria es la que se impone. Por lo tanto, la realidad actual pone de manifiesto una confluencia normativa de diferentes procedencias, que puede complicar aún más si cabe la docencia universitaria de esta disciplina.

41 GARCIMARTÍN ALFÉREZ, F.J., *Derecho internacional privado*, 6.ª edición, Civitas, 2021, p. 38. Las normas de derecho internacional privado se hallan muy repartidas y además en textos de muy distinta naturaleza.

42 RODRÍGUEZ BENOT, A., «Introducción al Derecho internacional privado», en *Manual de Derecho internacional privado*, Dirigido por Andrés Rodríguez Benot, Décima edición, Tecnos, 2023, p. 38.

43 FERNÁNDEZ ROZAS, J.C. y SÁNCHEZ LORENZO, S., *Derecho internacional privado*, 12.ª edición, Civitas, 2022, apartados 20 y 21.

44 GÓMEZ JENE, M. *et al.*, *Lecciones de Derecho internacional privado*, 3.ª edición, Tirant lo Blanch, Valencia, 2023, p. 72.

45 CALVO CARAVACA, A.L. y CARRASCOSA GONZÁLEZ, J., *Tratado de Derecho internacional privado*, 2.º edición, Tirant lo Blanch, Valencia, 2022, Tomo I, p. 304.

46 Los partidarios de acabar con la diversidad jurídica y contar con una sola norma donde se contenga toda o la mayor parte de la regulación de derecho internacional privado en España se basan en la modernización que esta iniciativa supondría y en la clarificación que aportaría la coordinación de todas las regulaciones existentes a la hora de facilitar al operador jurídico su debida aplicación.

1. Cómo explicar los conflictos de leyes y no morir en el intento

Aunque el título de este epígrafe parece recordarnos a una película dirigida por Ana Belén, en 1991, donde la expresión conflictos de leyes lógicamente no aparecía y en su lugar se encontraba la de cómo ser mujer, quizá entre ambas oraciones haya más sinergias que lo contrario. Mientras en el filme la protagonista se había divorciado en dos ocasiones para casarse por tercera vez, sin que su vida experimentara mejoras importantes; para la disolución del vínculo matrimonial en derecho internacional privado, la determinación de la ley aplicable no siempre conduce a resultados positivos en todos los casos. Así, se puede hacer mención a diferentes dificultades que se pueden presentar en la solución de los conflictos de leyes en materia de divorcio y separación judicial, como consecuencia de tener en cuenta el Reglamento Roma III. Una complicación se podría producir cuando la ley aplicable no contemple el divorcio o no conceda a uno de los cónyuges, por motivos de sexo, igualdad de acceso al divorcio o a la separación judicial, lo que se resolverá con la aplicación de la ley del foro, según el artículo 10 del Reglamento. Ahora bien, la ley del foro solo resultará operativa cuando el ordenamiento extranjero reclamado por la norma de conflicto desconozca el divorcio, pero no si lo contempla, aunque en condiciones consideradas más restringidas que las previstas en el ordenamiento del tribunal que está conociendo del asunto⁴⁷. En definitiva, que no solo podría resultar compleja la determinación de la ley aplicable a la crisis matrimonial por las diferentes fuentes que confluyen en estos asuntos desde la perspectiva del tráfico jurídico externo, sino que una vez resuelto el conflicto de leyes podrían plantearse los conocidos como problemas de aplicación de las normas de derecho internacional privado que también requerirían de atención por parte de los implicados en resolverlos.

47 STJUE de 16 de junio de 2020, *JE v KF*, Asunto C-249/19. ECLI:EU:C:2020:570. En concreto, en la sentencia se dilucidaba el divorcio de dos rumanos ante el tribunal correspondiente a la nacionalidad común de la pareja, que debía aplicar la ley italiana por ser donde residían en el momento de la interposición de la demanda. Pues bien, de conformidad con la ley italiana aplicable al litigio principal solamente podía demandarse el divorcio si, en particular, se había constatado o declarado judicialmente la separación previa, mientras que la ley del foro, a saber, la ley rumana, no establecía esta condición ni contemplaba disposiciones procesales relativas a la separación judicial. De conformidad con el artículo 10 del Reglamento Roma III, la ley del foro se aplica en dos supuestos, a saber, por una parte, en el caso de que la ley aplicable no contemple el divorcio y, por otra, en el caso de que esa ley aplicable no conceda a uno de los cónyuges, por motivos de sexo, igualdad de acceso al divorcio o a la separación judicial. Pero de la interpretación textual de dicho precepto no se desprende en modo alguno que la aplicación de la ley del foro sea también posible cuando la ley extranjera aplicable contemple el divorcio, pero en condiciones consideradas más restrictivas que las previstas en la ley del foro. Por lo tanto, se encomendaba al tribunal competente a que comprobara que se cumplían las condiciones de fondo previstas en la ley extranjera aplicable y lo hiciera constar en el marco del procedimiento de divorcio del que conocía.

Las diferentes vicisitudes por las que puede atravesar el *ius* en el tráfico jurídico externo convierten al derecho internacional privado en una asignatura sofisticada y adjetiva⁴⁸, que precisa de un segundo escalón normativo para complementar al primero, cuando se trata de resolver el fondo del asunto. En efecto, la razón de ser de los conflictos de leyes se encuentra en la pluralidad de ordenamientos, lo que siempre provoca que, al menos, sean dos legislaciones las que desempeñen un papel preponderante. Esta dicotomía se plantea cuando surge una controversia en el territorio donde está vigente una determinada legislación, que se encuentra, a su vez, relacionada con dos o más leyes, es decir, con la del territorio en cuestión y al menos con otra extranjera. La ley del territorio donde se suscita el litigio es la denominada ley del foro, que sirve como punto de partida para determinar la norma indirecta o de conflicto que debe precisar el ordenamiento aplicable. En consecuencia, la ley del foro no resuelve la controversia per se, sino que designa a otra para que lo haga. Por este motivo la primera ha recibido el nombre de ley aplicable y la segunda de ley aplicada⁴⁹. Sin que deba perderse de vista que la técnica de atribución del lugar donde se haya planteado el litigio puede reclamar una solución sustantiva perteneciente a otro sitio distinto, lo que no ha sido proscrito como tal por el derecho internacional privado. Muy al contrario, la existencia de una civilización de caracteres afines ha dado como resultado fáctico la apertura a leyes extranjeras como fruto del interés de los pueblos y de las ventajas reales que a todos aporta⁵⁰. Por lo tanto, las relaciones jurídicas heterogéneas son las que deben ser objeto de atención por parte de los docentes del derecho internacional privado, en las que se produce una

48 MICHAELS, R. y RUIZ ABOU-NIGM, V., *Towards private international law for everyone*, Elgar Research Handbook of Private International Law, Forthcoming, Max Planck Private Law Research Paper No. 23/14, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4507586>. Es más, el sector de los conflictos de leyes se ha llegado a describir como un pantano lúgubre, lleno de cenagales temblorosos y habitado por profesores eruditos pero excéntricos que teorizan sobre asuntos misteriosos en una jerga extraña e incomprensible. Vid., al respecto, prosser, William L. «Interstate Publication», *Michigan Law Review*, vol. 51, no. 7, 1952-1953, p. 971.

49 SCHWIND, F., «Aspects et sens du Droit International Privé», *Recueil des Cours*, vol. 187, 1984, p. 60. En cualquier caso, ni el ordenamiento que determina el derecho aplicable ni la norma que finalmente se aplique se encuentran en una posición de igualdad. El predominio del primero sobre el segundo es evidente y los medios de restringir y limitar a este último son extremadamente variados. Además, no se puede perder de vista que la aplicación de una ley extranjera implica una cierta modificación, deformación o eventualmente también desviación de la ley aplicada. Cada jurisdicción piensa en sus propios criterios y considera que su sistema jurídico es el mejor. Podríamos decir que se produce, por ende, una contaminación de las normas foráneas por las autóctonas que hace prácticamente imposible la aplicación de una ley extranjera como en su país de origen.

50 ESPINAR VICENTE, J.M., *Ensayos sobre teoría general del Derecho internacional privado (breve introducción al Derecho internacional privado contemporáneo, con especial referencia al tratamiento de las relaciones de familia)*, Civitas, 1997, p. 50.

colisión de los distintos derechos estatales vinculados con la misma, pero donde solo uno de ellos será el que finalmente se aplique.

2. *Learning by doing* a través de la IA

Parece existir cierto consenso que aboga por considerar que el conocimiento se construye a través de las actividades del alumno⁵¹, por lo que la clave de una buena enseñanza consiste, pues, en conseguir que el alumno realice las tareas más adecuadas a los resultados de aprendizaje previstos. Como quiera que la IA ya está presente en la vida académica y se pretende que coadyuve en la formación universitaria, una fórmula para conseguirlo sería a través de una actividad que genere conocimiento a través de la combinación de la realidad física con la digital. En concreto, se podría proponer a los alumnos que, teniendo en cuenta los objetivos y resultados de aprendizaje y partiendo de los apuntes del tema y con posible ampliación de la bibliografía, propusieran preguntas tipo test de repaso de la materia a través de ChatGPT. Las preguntas tendrían que cumplir con una serie de características, tales como no ser teóricas (no definiciones), y que no se contesten directamente con los apuntes, sino que sean aplicadas y de aprendizaje. Además, cada pregunta llevaría aparejada un total de cinco respuestas con solo una válida y donde las otras cuatro no fueran muy obvias. En definitiva, se trataría de potenciar y modificar el rol del alumno para que se convierta en un agente activo y no pasivo de la enseñanza. Los mismos discentes son los que toman el protagonismo de su educación y no esperan a que sea el docente el que les proponga el correspondiente cuestionario. Con este tipo de metodologías activas se logra sacar de la zona de confort a los estudiantes, se les cambia la forma de pensar e incluso se consigue que se abran a nuevas posibilidades, lo que persigue desarrollar sus verdaderas capacidades⁵². Pero debe generarse un clima de confianza, que produzca una atmósfera interactiva en la que los estudiantes puedan hacer preguntas sin ser reprochados o avergonzados, y en la que puedan discutirse con libertad variados puntos de vista y formas distintas de entender un mismo asunto⁵³. En definitiva, más hacer y menos memorizar para lograr un aprendizaje experiencial, que contribuya no solo a la adquisición de conocimientos sino también al desarrollo de habilidades y a la adquisición de competencias.

51 BIGGS, J., «Constructive alignment in university teaching», *HERDSA Review of Higher Education*, Vol. 1, 2014, p. 9.

52 JORGE BARRIO, V., *Abogados auto-responsables: una nueva conciencia de la abogacía*, Editorial Dharana, 2012, p. 166.

53 BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicacions de la Universitat de València, 2007, p. 158.

III. Bibliografía

- ABANADES SÁNCHEZ, M.**, «Los retos de la Universidad y la Inteligencia Artificial: nuevas aplicaciones en el área de comunicación, las ciencias sociales y jurídicas», en *Inteligencia artificial y derecho: reflexiones jurídicas para el debate sobre su desarrollo y aplicación*, coord. por Martín Rocha Espíndola, Daniel Sansó-Rubert Pascual, Nuria Rodríguez Dos Santos, 2023.
- ASENSIO-SOTO, J.C.**, «El uso de ordenadores e internet en el aula: ¿una barrera entre profesor y alumno?», en *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, coordinadores: Ana María Delgado García e Ignasi Beltrán de Heredia Ruiz, Huygens Editorial, 2020.
- BAIN, K.**, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicacions de la Universitat de València, 2007.
- BENITO, A.** y **CRUZ, A.**, *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, 2.ª edición, 2007.
- BIGGS, J.**, «Constructive alignment in university teaching», *HERDSA Review of Higher Education*, Vol. 1, 2014.
- BONWELL, CH. C.**, and **JAMES A. E.**, *Active Learning; Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.
- CALVO CARAVACA, A.L.** y **CARRASCOSA GONZÁLEZ, J.**, *Tratado de Derecho internacional privado*, 2.º edición, Tirant lo Blanch, Valencia, 2022, Tomo I.
- CUMMINS, J.**, «De la ciudad aislada a la aldea global: El microordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y del intercambio cultural», *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, N.º 1, 1989.
- DE MIGUEL ASENSIO, P.A.**, «Reglamento (UE) 2024/1689 de Inteligencia Artificial (I): Fundamentos», lunes, 26 de agosto de 2024, disponible en: <https://pedrodemiguelasensio.blogspot.com/2024/08/reglamento-ue-20241689-de-inteligencia.html#more>.
- ESPINAR VICENTE, J.M.**, *Ensayos sobre teoría general del Derecho internacional privado (breve introducción al Derecho internacional privado contemporáneo, con especial referencia al tratamiento de las relaciones de familia)*, Civitas, 1997.
- FERNÁNDEZ ROZAS, J.C.** y **SÁNCHEZ LORENZO, S.**, *Derecho internacional privado*, 12.ª edición, Civitas, 2022.

- GARCÍA PEÑALVO, F. J., LLORENS-LARGO, F., & VIDAL, J.**, «La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa», *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2024, 27(1).
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J.**, «La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico», *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279, 2023, <https://doi.org/10.14201/eks.31279>.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J., CASADO-LUMBRERAS, C., COLOMO-PALACIOS, R., & YADAV, A.** (2020). «Smart Learning», *Applied Sciences*, 2020, 10(19), 6964. <https://doi.org/10.3390/app10196964>.
- GARCIMARTÍN ALFÉREZ, F.J.**, *Derecho internacional privado*, 6.ª edición, Civitas, 2021.
- GÓMEZ JENE, M. et al.**, *Lecciones de Derecho internacional privado*, 3.ª edición, Tirant lo Blanch, Valencia, 2023.
- JORGE BARRIO, V.**, *Abogados auto-responsables: una nueva conciencia de la abogacía*, Editorial Dharana, 2012.
- KNIGHT, J. K., & WOOD, W. B.**, «Teaching more by lecturing less», *Cell Biology Education*, Vol. 4, Winter 2005.
- MARCOS FERNÁNDEZ, A.**, «Soluciones smart en entornos de aprendizaje dinámicos», en *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*, Azucena Hernández Martín y Susana Olmos Migueláñez (Eds.), ediciones Universidad de Salamanca, 2011.
- MELUMAD, S., y TUAN, M.**, «The Smartphone as a Pacifying Technology», *Journal of Consumer Research*, 47(2), 2020, <https://doi.org/10.1093/jcrl/ucaa005>.
- MENON, K. et al.**, *Key Findings from Analyses on the Relationship Between Education and Peace*, Institute for Economics & Peace and the Global Partnership for Education, April 2024.
- MICHAELS, R. Y RUIZ ABOU-NIGM, V.**, *Towards private international law for everyone*, Elgar Research Handbook of Private International Law, Forthcoming, Max Planck Private Law Research Paper No. 23/14, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4507586>.
- MORENO BLESA, L.**, «Crisis matrimoniales», en *Derecho internacional privado: personas y familia*, Coordinado por Carmen Otero García-Castrillón, Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho, 2024.
- MORENO PADILLA, R.D.**, «La llegada de la inteligencia artificial a la educación», *RITI Journal*, Vol. 7, 14 (Julio-diciembre 2019).

- NAVARRO, I.**, «DeepSeek revoluciona la IA: breve guía con todo lo que debes saber», *Diario La Ley*, 13 de febrero de 2025.
- OLIVARES OLIVARES, B.D.**, «Evidencia empírica del papel de las TIC en el desarrollo del interés del alumnado por el contenido de una asignatura», en *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, coordinadores: Ana María Delgado García e Ignasi Beltrán de Heredia Ruiz, Huygens Editorial, 2019.
- PEÑALVER, J., MARÍN, V.I. & AGUILAR, D.**, «Are all students happy and productive? The contribution of Academic Psychological Capital to the relationship between Student Engagement and Academic Performance in an online university learning context», *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 17, N.º 1, 2024.
- PERKINS, M., FURZE, L., ROE, J., MACVAUGH, J.**, «The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment», *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6), 2024.
- PRIETO MARTÍN, A.**, «Enseñanza inductiva: enseñanza por medio de cuestionamiento y retos», en *Metodologías Inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*, Alfredo Prieto, David Díaz y Raúl Santiago, Editorial Océano, 2014.
- PROSSER, WILLIAM L.** «Interstate Publication», *Michigan Law Review*, vol. 51, no. 7, 1952-1953.
- RODRÍGUEZ BENOT, A.**, «Introducción al Derecho internacional privado», en *Manual de Derecho internacional privado*, Dirigido por Andrés Rodríguez Benot, Décima edición, Tecnos, 2023.
- RUBIO HERNÁNDEZ, F. J., OLIVO FRANCO, J. L. y TUESTA PANDURO, A.**, «Impacto del uso del teléfono móvil en las estrategias de aprendizaje», *Revista Fuentes*, 27(1), 2025, <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.24772>.
- RUBIO, F.J. y OLIVO, J.L.**, «Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado», *Ciencia y Educación*, 4(2), 2020, <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>.
- RUSSELL, S.J. y NORVIG, P.**, *Inteligencia artificial: un enfoque moderno*, segunda edición, Pearson Educación, 2003.
- SAPIEZYNSKA, E.**, *No a la Guerra contra la infancia: vías para la paz*, Save the Children, 2024.

SCHWIND, F., «Aspects et sens du Droit International Privé», *Recueil des Cours*, vol. 187, 1984.

ZABALZA, M. A., «El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria», en *Innovación Educativa*, n.º 18, 2008.

CAPÍTULO VII

LOS MECANISMOS DE RESOLUCIÓN ALTERNATIVA DE CONFLICTOS EN SITUACIONES TRANSFRONTERIZAS EN MATERIA DE RESPONSABILIDAD PARENTAL TRAS UN DIVORCIO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL MÉTODO DEL CASO

María González Marimón¹

*Profesora Ayudante Doctora de Derecho Internacional Privado
Universidad de Valencia*

I. Introducción

El objeto de este trabajo es presentar la intersección de un tema clásico de Derecho Internacional privado, como es la responsabilidad parental del menor, con una materia transversal a distintas ramas del ordenamiento jurídico como son los métodos alternativos de resolución de conflictos.

Esta intersección permite a los estudiantes aproximarse a la complejidad que implica la resolución de conflictos familiares de carácter transfronterizo tras una crisis matrimonial en la que hay niños, niñas y adolescentes involucrados, y como el fomento de los MASC puede resultar una vía idónea en su resolución.

Para introducir el tema propuesto en el aula se propone una combinación de metodologías docentes:

Una primera fase de investigación y recopilación de materiales por parte de los estudiantes, para la que se ha optado por una técnica de aprendizaje cooperativo, en concreto, por el puzzle de Aronson.

¹ Acreditada a la figura de Profesora Permanente Laboral.

En segundo lugar, una segunda fase de puesta en práctica de los conocimientos aprendidos, mediante el método del caso, esencial en la materia de Derecho Internacional privado.

Y, en tercer lugar, se propone una actividad complementaria que sería un taller de resolución de conflictos con una simulación de roles por parte de los estudiantes para que se puedan poner en la situación de las familias internacionales.

Es evidente, por tanto, que esta actividad se propone dentro de la concepción de que el estudiante universitario, dentro del proceso aprendizaje, necesita actividades en las que sea protagonista con la conocida frase de que «aprenda haciendo» (*learning by doing*).

II. Fase 1. Contextualizando el problema a través del aprendizaje cooperativo. La apuesta por la resolución alternativa de litigios como vía de solución de los conflictos en materia de responsabilidad parental tras un divorcio

1. Metodología propuesta: el aprendizaje cooperativo a través del puzzle de Aronson

Para esta primera fase de primer contacto con la materia se sugiere una metodología cooperativa², y en concreto, el puzzle de Aronson. El objetivo principal de esta primera fase es que los estudiantes, por ellos mismos, obtengan los conocimientos teóricos esenciales para, posteriormente, ser capaces de resolver el caso práctico planteado. En vez de obtener esos conocimientos por el docente, los estudiantes se dividirán en grupos y serán los «expertos» que, posteriormente, explicarán los conocimientos obtenidos al resto de integrantes de su grupo.

Esta técnica consiste en dividir a la clase en grupos de expertos (para nuestro caso, en tres grupos, A, B, C). A estos grupos se les asignan tres temas de trabajo distintos, y cada grupo se estudia el tema y prepara una presentación. Posteriormente, los integrantes de cada grupo se mezclan en pequeños

2 Empleamos el término «aprendizaje cooperativo» para referirnos a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de enseñanza estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas. MELERO, M. A Y FERNÁNDEZ, P., «El aprendizaje entre iguales», en *La interacción social en contextos educativos*, obra colectiva, Fernández, P. y Melero, M. A., Siglo XXI, Madrid, 1995.

grupos con expertos de los grupos A, B y C. Y, a continuación, cada miembro del grupo procede a explicarle al resto el contenido de su tema.

Esta técnica promoverá el aprendizaje activo de los estudiantes ya que asumen un rol protagonista en la investigación, estudio, y, sobre todo, posterior explicación de la materia al resto de sus compañeros/as. En efecto, de la calidad de su intervención dependerá el grado de conocimiento que tengan el resto de integrantes del grupo.

2. En búsqueda de las fuentes aplicables

2.1. El Derecho Internacional privado de familia en la UE: de las crisis matrimoniales a la responsabilidad parental ¿mismas respuestas?

A pesar de los avances en materia de Derecho Internacional privado de familia en la Unión Europea (en adelante UE), lo cierto es que las familias internacionales se ven sujetas a un régimen jurídico de una gran complejidad.

En este marco, el presente capítulo tiene por objetivo focalizarse en la realidad de los niños, niñas y adolescentes que se ven involucrados en procesos transfronterizos de familia. En concreto, siguiendo la temática de esta obra, se analizarán los casos de responsabilidad parental del menor tras una crisis matrimonial. Y ello porque precisamente en las crisis matrimoniales de familias con hijos e hijas se puede vislumbrar la interacción entre textos normativos de Derecho Internacional privado de familia, de origen y ámbito diferenciados.

En efecto, en el sistema de fuentes de DIPr de la UE, las crisis matrimoniales se rigen por el Reglamento (UE) 2019/1111 del Consejo, de 25 de junio de 2019, relativo a la competencia, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones en materia matrimonial y de responsabilidad parental, y sobre la sustracción internacional de menores³ (en adelante Reglamento Bruselas II ter o Reglamento 2019/1111) y por el Reglamento (UE) núm. 1259/2010 del Consejo, de 20 de diciembre de 2010, por el que se establece una cooperación reforzada en el ámbito de la ley aplicable al divorcio y a la separación judicial.

No obstante, la responsabilidad parental del menor se rige por un sistema de fuentes totalmente diferenciado. Aunque la materia está incluida también en el Reglamento Bruselas II ter, esto no debe inducir a error, ya que, a pesar de recogerse en un mismo instrumento, crisis matrimoniales y responsabilidad parental se rigen por su lógica propia, con normas independientes tanto en competencia judicial internacional como en eficacia extraterritorial de resoluciones y documentos públicos. Por su parte, en el sector de la ley

3 DO L 178, de 2.7.2019.

aplicable la materia de responsabilidad parental cuenta con un instrumento totalmente independiente como es el Convenio de La Haya de 19 de octubre de 1996 relativo a la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento, la ejecución y la cooperación en materia de responsabilidad parental y de medidas de protección de los niños⁴ (en adelante Convenio de La Haya de 1996).

La interacción, sin embargo, no queda limitada a este ámbito, habría que sumarle la eventual decisión en relación con la obligación de alimentos en favor de los menores. Una cuestión que es habitual que aparezca vinculada a la materia de responsabilidad parental en el contexto de una crisis de pareja⁵ y que está regulada por el Reglamento (CE) n.º 4/2009 del Consejo, de 18 de diciembre de 2008, relativo a la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento y la ejecución de las resoluciones y la cooperación en materia de obligaciones de alimentos⁶ (en adelante Reglamento 4/2009). En este caso, a pesar de que la normativa no se refiere específicamente al menor, sí prevé consecuencias diferenciadas para aquellos casos en los que el alimentista sea un menor. Además, no lo olvidemos, el Reglamento 4/2009 interactúa con textos de origen convencional⁷.

Por último, aunque no directamente relacionada con la responsabilidad parental, las cuestiones relativas a la disolución del régimen económico matrimonial también constituye una consecuencia de las crisis matrimoniales, y por tanto, en este caso interactuaría el Reglamento (UE) 2016/1103 del Consejo, de 24 de junio de 2016, por el que se establece una cooperación reforzada en el ámbito de la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones en materia de regímenes económicos matrimoniales (en adelante Reglamento 2016/1103)⁸. Es evidente, en definitiva, que nos encontramos ante un marco normativo complejo, en el que, en función de las circunstancias del caso concreto, se deberán aplicar uno o varios instrumentos jurídicos.

4 *BOE*, de 2.10.2010.

5 Como ejemplo de esta problemática *vid.*, entre otros, VARGAS GÓMEZ-URRUTIA, M.: «Crisis familiar, responsabilidad parental y alimentos: revisando las cuestiones generales en un divorcio transnacional (Audiencia Provincial Barcelona - Sentencia de 15/04/2019)», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, v. 12, n.º 2, 2020, pp. 784-794.

6 *DO L 7*, de 10.1.2009.

7 En concreto, el Protocolo de 23 de noviembre de 2007 sobre la Ley Aplicable a las Obligaciones Alimenticias, *DO L 331*, de 16.12.2009.

8 *DO L 183*, de 8.7.2016. E, incluso, en el caso de estar hablando del régimen económico de una pareja de hecho interactuaría el Reglamento (UE) 2016/1104 del Consejo, de 24.6.2016, por el que se establece una cooperación reforzada en el ámbito de la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones en materia de efectos patrimoniales de las uniones registradas, *DO L 183/1*, de 8.7.2016. *Vid.*, por todos, QUINZÁ REDONDO, P.: «La unificación —fragmentada— del derecho internacional privado de la unión europea en materia de régimen económico matrimonial. El Reglamento 2016/1103», en *Revista General de Derecho Europeo*, núm. 41, 2018, pp. 180-222.

2.2. ¿Qué papel juega la mediación en el sistema de fuentes en materia de responsabilidad parental?

Una vez situados en el panorama de fuentes en materia de DIPr de familia, y ubicadas las fuentes en materia de responsabilidad parental en concreto, el siguiente paso será que los estudiantes reflexionen sobre cuál es el papel, y la inserción, de los MASC en esta materia.

El empleo de métodos amigables de solución de conflictos se está incrementando en general en el Derecho de familia tanto en Europa como fuera de ella. Todo ello iría en línea, a su vez, con la abundante doctrina que ha manifestado la necesidad de desarrollar cauces para facilitar el recurso a la mediación transfronteriza en el seno de los conflictos de familia.

En el marco de una tendencia global favorable a la exploración de vías alternativas a los Tribunales estatales⁹, la UE está manteniendo desde hace años una posición marcadamente propicia al fomento de las ADRs o MASC como vías para resolver las controversias que puedan surgir en el espacio jurídicamente integrado que conforma la Unión¹⁰. En este sentido, y como ejemplo paradigmático de ello, el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (en adelante TFUE)¹¹, en su artículo 81, reconoce el papel trascendente que estos mecanismos poseen en el entramado de justicia civil europeo.

La Unión, dice el precepto en su apartado 1, desarrollará una cooperación judicial en asuntos civiles con repercusión transfronteriza, basada en el principio de reconocimiento mutuo de las resoluciones judiciales «y extrajudiciales». Esta cooperación podrá incluir la adopción de medidas de aproximación de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros. Y se traducirán, tal como afirma el numeral 2 de este artículo 81, «en particular» cuando ello resulte necesario para el buen funcionamiento del mercado interior, en la adopción de medidas que garanticen, entre otros, «a) el reconocimiento mutuo, entre los Estados miembros, de las resoluciones judiciales y extrajudiciales, así como su ejecución; b) la notificación y el traslado trans-

9 Vid. BARONA VILAR, S., «¿Los MASC existen! Son medios de acceso a la justicia», en *Masc, to be or not to be?: (medios adecuados de solución de conflictos en la justicia)*, obra colectiva, directora Silvia Barona Vilar, Tirant Lo Blanch, Valencia, págs. 15- 47; Barona Vilar, S., «Mutación de la justicia en el siglo XXI. Elementos para una mirada poliédrica de la tutela de la ciudadanía», en *Justicia poliédrica en periodo de mudanza (Nuevos conceptos, nuevos sujetos, nuevos instrumentos y nueva intensidad)*, obra colectiva, directora Silvia Barona Vilar, Tirant lo Blanch, Valencia, 2022, págs. 43-48.

10 PALAO MORENO, G., «La mediación en materia civil y mercantil y su codificación en Europa: 10 años después», en *Masc, to be or not to be?: (medios adecuados de solución de conflictos en la justicia)*, obra colectiva, directora Silvia Barona Vilar, Tirant Lo Blanch, Valencia, págs. 291- 309.

11 Versión Consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, DO C 326/47, de 26.10.2012.

fronterizos de documentos judiciales y extrajudiciales;...» o «g) el desarrollo de métodos alternativos de resolución de litigios».

Es evidente, por tanto, que el precepto supone una apuesta a favor de los medios alternativos de resolución de controversias. En este contexto, la escasísima actuación de la UE en el ámbito del arbitraje, se ha visto acompañada de una acción cada vez más decidida en el campo de la mediación. Así, a la aprobación de la Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 21 de mayo de 2008 sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles¹², se ha visto acompañada de una aceleración de la actividad en favor de la mediación por parte de la UE que ha colocado a la institución en la agenda legislativa europea y, por ende, en la de muchos Estados miembros que no han dudado, por otra parte, en fomentar su uso. Con todo, los resultados alcanzados, y eso hay que reconocerlo, resultan muy desiguales¹³. Como se plantearán algunos de estos retos a modo de reflexión al final de la actividad.

III. Fase 2. Aplicación del método del caso: la mediación en litigios de responsabilidad parental en casos de sustracción internacional de menores

1. Metodología propuesta: el método del caso

En la segunda fase de aprendizaje, en el que se presenta un ejemplo de sustracción internacional de menores en el que cabría desarrollar la mediación como vía de resolver el conflicto, no cabe duda de que sería oportuno emplear el método del caso¹⁴.

El método del caso es esencial en la enseñanza del Derecho Internacional privado, y, por tanto, se propone esta metodología para desarrollar esta segunda fase de la actividad. EN efecto, una vez los «expertos» han com-

12 DO L 136, de 24.8.2008.

13 A título de ejemplo, se afirma que el impulso de la mediación no se ha traducido en todos los casos en un aumento decidido en el empleo de este mecanismo de solución de conflictos. CHÉLIZ INGLÉS, M.C., «La UE y la armonización de la regulación en materia de mediación: ¿hacia una mediación obligatoria en todos los Estados miembros?», en *Revista de Estudios Europeos*, núm. 71, 2018, pág. 204.

14 DÉLGAZO SÁEZ, J., *et. al.*, «El caso práctico en el aula como forma de aprendizaje», en *Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr. La excelencia jurídica florece en las aulas*, obra colectiva dirigida por Profa. Pilar Diago Diago, Servicio de Publicaciones, Universidad de Zaragoza, 2024, págs. 58 a 67.

partido con sus grupos la información teórica necesaria para contextualizar el problema, en esta segunda fase, siguiendo en los grupos de trabajo compuestos, se plantea un caso práctico que deben resolver siguiendo con la metodología cooperativa. El objetivo principal es que los estudiantes sepan no solo localizar el marco teórico aplicable, sino que además sean capaces de aplicarlo al caso concreto y resolver algunas de las situaciones problemáticas que se plantean en la práctica.

Finalmente, aunque se es consciente la dificultad organizativa que supone esta actividad, como fase de cierre se propone un taller práctico con invitación de profesionales por el cual los estudiantes puedan llevar a cabo una simulación de un proceso de mediación internacional.

2. La apuesta por el fomento de la mediación en el Reglamento Bruselas II ter

Una vez clarificado el sistema de fuentes en materia de responsabilidad parental, así como la importancia del fenómeno de la mediación en la UE, cabe relacionar ambas materias y que los estudiantes vean un caso concreto de cómo es posible fomentar los MASC en el marco de los procedimientos de responsabilidad parental tras un divorcio. Para ello, el caso estudio se focalizará en el fomento de la mediación para casos de sustracción internacional de menores tras la reforma en 2019 del Reglamento Bruselas II ter.

Se trata de que los estudiantes reflexionen como dar vía de solución a uno de los casos con mayor tensión por parte de los progenitores. En efecto, los casos de sustracción internacional de menores son un ejemplo de la complejidad que viven algunas familias internacionales. Además, es una materia interesante desde el punto de vista de estudio ya que recientemente ha sufrido una modificación que ha supuesto un fomento de la introducción de la mediación como vía de solución de este tipo de supuestos.

El Reglamento Bruselas II bis, tan solo realizaba una mención tangencial respecto a su utilización. En efecto, en su artículo 55, mencionaba que a petición de una autoridad central de otro Estado miembro o de un titular de la responsabilidad parental, las autoridades centrales cooperarán en asuntos concretos con el fin de cumplir los objetivos del Reglamento. Adoptando a tal efecto, ya sea de forma directa o a través de las autoridades públicas u otros organismos, todas las medidas adecuadas, con arreglo a la legislación de dicho Estado miembro en materia de protección de datos personales, entre otros objetivos, «e) facilitar la celebración de acuerdos entre los titulares de la responsabilidad parental a través de la mediación o por otros medios, y facilitar con este fin la cooperación transfronteriza».

Estos acuerdos alcanzados entre las partes, a la vez que los documentos públicos, en cuanto tengan la condición de ejecutivos en un Estado miem-

bro, se verán asimilados a las «resoluciones judiciales»¹⁵, aunque nada se diga al respecto al definir éstas en el artículo 2.4 del Reglamento Bruselas II bis¹⁶. En tal sentido, el artículo 46 del citado instrumento afirmaba de forma taxativa que los «documentos públicos con fuerza ejecutiva formalizados o registrados en un Estado miembro, así como los acuerdos entre las partes que tengan fuerza ejecutiva en el Estado miembro de origen, serán reconocidos y se dotarán de fuerza ejecutiva en las mismas condiciones que las resoluciones judiciales».

Frente a este limitado marco jurídico, el Reglamento Bruselas II ter supone un paso adicional en el fomento de la mediación, y cualquier otro medio de resolución alternativa de disputas, como medio de resolución de las controversias surgidas en materia de responsabilidad parental y sustracción internacional de menores. Y ello porque el legislador de la UE asume que en todos los asuntos que afecten a menores, y en particular en los asuntos de sustracción internacional de menores, «los órganos jurisdiccionales deben contemplar la posibilidad de llegar a una solución a través de la mediación u otros medios apropiados, con la ayuda, cuando corresponda, de las redes y estructuras de apoyo existentes para la mediación en las controversias transfronterizas en materia de responsabilidad parental»¹⁷. Asumiendo, sin embargo, que puede haber supuestos en que la referencia a la mediación no siempre resulta apropiada: tal sería el caso, «*en especial*» de los supuestos de violencia sobre la mujer.

En primer lugar, el citado Reglamento reproduce en su artículo 79 la referencia a la adopción por las autoridades centrales requeridas ya sea de forma directa o por conducto de los órganos jurisdiccionales, de las medidas adecuadas para «g) facilitar la celebración de acuerdos entre los titulares de la responsabilidad parental a través de la mediación o por otros medios alternativos de resolución de litigios, y facilitar con este fin la cooperación transfronteriza».

En segundo lugar, se avanza en la aceptación de partida del recurso a los mecanismos ADR como forma de resolver las disputas en materia de responsabilidad parental al incorporar un precepto, el artículo 25 del Reglamento Bruselas II ter que aborda, específicamente, el supuesto de la mediación intrajudicial. Este precepto se sitúa dentro del Capítulo III, relativo, específicamente a la regulación de la sustracción internacional de menores, constituyendo, por tanto, una de las grandes novedades en esta materia.

15 Considerando 22 del Reglamento Bruselas II bis.

16 Significativamente, nótese la referencia que realizan los apartados 7 y 11.a) del art. 2 del Reglamento a «*resolución judicial, por ministerio de la ley o por un acuerdo con efectos jurídicos*».

17 Considerando 43 del Reglamento Bruselas II ter.

En concreto, el artículo 25 del nuevo Reglamento 2019/1111 señala de forma explícita que lo «antes posible» y «en cualquier fase del procedimiento», el órgano jurisdiccional que conozca de la eventual disputa en materia de responsabilidad parental «invitará a las partes, directamente o, si procede, con la asistencia de las autoridades centrales, a que consideren si están dispuestas a recurrir a la mediación o a otra vía alternativa de resolución de litigios». Con ello, se atribuye a los Tribunales de un papel activo en la búsqueda de un acuerdo entre las partes, claro reflejo del cambio de filosofía y enfoque del nuevo Reglamento en la materia¹⁸. Esta opción, que discurre paralela a la posibilidad que tienen, siempre las partes, de acudir a la mediación extrajudicial, será aceptable a «menos que ello», señala el artículo: 1) «*sea contrario al interés superior del menor*»; 2) «no sea adecuado en el caso particular o» 3) «conlleve un retraso indebido del procedimiento».

Además, de estos supuestos, cabe volver a incidir en el hecho de que el Considerando 43 del Reglamento Bruselas II ter expresamente señala que la mediación puede no resultar apropiada en todos los supuestos, mencionando, en particular, los casos de violencia sobre la mujer.

Más allá de la, quizás no especialmente sofisticada ni apropiada, formulación del recurso a la mediación introducida en el Reglamento Bruselas II ter, es evidente que este precepto supone, en definitiva, una manifestación con vocación didáctica, de la voluntad del legislador europeo de fomentar el recurso a las ADR en el seno de la Unión. Se resalta, así, que en todo proceso de restitución deberá considerarse, de forma obligada, la mediación como alternativa al proceso judicial, otorgándose, especialmente a este instituto, un papel complementario de especial transcendencia en el texto reglamentario como vía para la resolución de este tipo de conflictos y evitando, en todo caso, que pueda tener un efecto dilatorio.

3. Cierre de la actividad: algunos retos pendientes en la libre circulación de los acuerdos de mediación para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes

Como actividad final de seguimiento, se lanza a los estudiantes algunos retos pendientes en materia de mediación en asuntos transfronterizos de familia, y que afectan directamente a los acuerdos de mediación en materia de responsabilidad parental tras la disolución del vínculo matrimonial. En efecto, tras el taller de mediación y la resolución del caso práctico, se lanzan

18 ESPLUGUES MOTA, C., «El Reglamento Bruselas II ter y el recurso a los MASC en materia de responsabilidad parental y sustracción internacional de menores», en *Cuadernos de Derecho Transnacional*, v. 13, núm. 2, 2021, pág. 159.

estas preguntas de nivel avanzado para profundizar y para fomentar el análisis crítico de los estudiantes.

Las preguntas planteadas tienen por objetivo que los estudiantes reflexionen sobre algunos de los problemas latentes y particulares de las situaciones privadas internacionales. Con ello, cerrarán el círculo del aprendizaje en el que habrán ido de lo general a lo particular, para, con estas preguntas de cierre, volver a conectar un tema muy específico con problemas generales de la disciplina.

3.1. El fraccionamiento de la competencia judicial internacional para la homologación de acuerdos de mediación

Un primer problema susceptible de producirse en estos casos es la fragmentación de la competencia judicial internacional para la homologación de un acuerdo de mediación cuando dicho acuerdo se alcanza no solo sobre la restitución o no del menor, sino también, en materia de la responsabilidad parental del menor¹⁹.

En efecto, en dicho caso, los órganos jurisdiccionales del Estado miembro en el que se encuentra ilícitamente el menor ostentarán competencia tan solo para decidir en torno al retorno o no del menor, pero no en cuanto al fondo, esto es, en materia de responsabilidad parental. Y ello de conformidad con el artículo 10 del Reglamento Bruselas II bis —artículo 9 del Reglamento Bruselas II ter—, el cual establece que, en caso de traslado o retención ilícito de un menor de un Estado miembro a otro, los órganos jurisdiccionales de la residencia habitual inmediatamente anterior al traslado o retención ilícita del menor mantendrán la competencia en materia de responsabilidad parental, siempre que se cumplan los requisitos establecidos en el propio precepto.

En efecto, una de las novedades introducidas en materia de sustracción internacional de menores es la referencia recogida en el artículo 9 del Reglamento Bruselas II ter, relativo, recordemos, al foro especial en caso de un traslado o retención ilícita, a «*sin perjuicio del artículo 10*», esto es, al nuevo precepto dedicado a la elección del órgano jurisdiccional. Esta mención, que no se encuentra presente en el texto de Bruselas II bis abre la posibilidad

19 Igualmente, si en el acuerdo también se incluyeran otras cuestiones, en los casos de los denominados «*package agreements*» por ejemplo, en materia de alimentos, o incluso otras cuestiones patrimoniales entre los progenitores, el problema de la fragmentación de la competencia judicial internacional y la ejecución del acuerdo también se produciría respecto a estas cuestiones. En profundidad sobre este problema *vid.* CHÉLIZ INGLÉS, M.C., «La ejecución de los acuerdos resultantes de mediación familiar: el conflicto de los “package agreements” en materia de sustracción internacional de menores», en *Tratado de mediación. Tomo III. Mediación en conflictos de familia*, obra colectiva editada por. AZCÁRRAGA MONZÓNIS, C. Y QUINZÁ REDONDO, P., Tirant Lo Blanch, Valencia, 2017, págs. 43-66.

de que los progenitores pacten el foro en materia de responsabilidad parental, en los términos del apuntado artículo 10 del Reglamento Bruselas II ter. La prórroga de la competencia en un contexto de sustracción de menores puede ser muy útil, precisamente, en aquellas ocasiones en las que las partes hayan llegado a un acuerdo amistoso que requiera la homologación por parte del órgano jurisdiccional competente sobre el fondo. Concretamente, en el caso en el que el acuerdo se haya llevado a cabo en el Estado en el que se encuentra ilícitamente el menor.

En esta línea, el legislador de la UE, en un claro intento de fomentar la mediación, señala en el Considerando 43 del texto reglamentario que debe preverse la posibilidad de prorrogar la competencia en favor del órgano jurisdiccional que esté conociendo sobre el retorno, de forma que pueda darle efecto jurídico al acuerdo no solo en materia del retorno del menor sino, también, en materia de responsabilidad parental.

3.2. La eficacia extraterritorial de los acuerdos de mediación

En segundo lugar, subsiste un problema de base en relación con la circulación de los acuerdos de mediación en el seno de la UE y que se refiere a la naturaleza del acuerdo alcanzado y la necesidad de que venga dotado de fuerza ejecutiva. Algo que no ocurre, recordemos en Europa, donde el acuerdo cuenta de forma generalizada con una naturaleza puramente contractual. Y, por tanto, la necesidad de su homologación judicial o elevación a escritura pública como requisito previo a su posterior circulación en el seno de la Unión como un título ejecutivo.

A partir de esta premisa, que limita severamente los pasos dados por el Reglamento en esta materia, el nuevo modelo de eficacia extraterritorial en materia de responsabilidad parental del Reglamento Bruselas II ter beneficiará a la circulación de los acuerdos de mediación, una vez dotados de la necesaria fuerza ejecutiva²⁰. En efecto, como una de las novedades fundamentales del Reglamento Bruselas II ter, se elimina el *exequatur* para todas las resoluciones en materia de responsabilidad parental²¹.

Adicionalmente, el legislador de la UE, como ocurre en el resto de los instrumentos europeos de Derecho Internacional privado, equipara el tratamiento de la eficacia de los documentos públicos y acuerdos en materia de

20 En profundidad sobre el nuevo régimen de eficacia extraterritorial de resoluciones y documentos públicos en materia de responsabilidad parental *vid.*, por todos, GONZÁLEZ MARI-MÓN, M., *Menor y responsabilidad parental en la Unión Europea*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2021, pp. 331 y ss.

21 En este sentido *vid.* el art. 34 del Reglamento Bruselas II ter.

responsabilidad parental²² al existente en relación con el régimen de las resoluciones judiciales. En consonancia con ello, el nuevo Reglamento Bruselas II ter tampoco exige de una declaración de fuerza ejecutiva previa a la ejecución para los documentos públicos y acuerdos en materia de responsabilidad parental que tengan efecto jurídico vinculante y cuenten con fuerza ejecutiva en el Estado miembro de origen²³.

Finalmente, en relación con la circulación de acuerdos el Reglamento Bruselas II ter introduce una novedosa figura en el artículo 2 del Reglamento Bruselas II ter, el cual considera por acuerdo, a efectos del Capítulo IV del Reglamento, «un documento que no es un documento público, que ha sido firmado por las partes en materias que entran en el ámbito de aplicación del presente Reglamento y que ha sido registrado por una autoridad pública comunicada a la Comisión con este fin por un Estado miembro de conformidad con el artículo 103» del texto reglamentario. Queda por analizar cuál será la futura aplicación de esta cláusula en la práctica, ya que ya se han manifestado ciertas dudas en cuanto a su aplicación práctica en materia de responsabilidad parental²⁴.

IV. Bibliografía

AZCÁRRAGA MONZONÍS, C., «El (limitado) impacto de la directiva sobre mediación en asuntos civiles y mercantiles y la mediación obligatoria como medida de promoción», en *Mediación, arbitraje y jurisdicción en el actual paradigma de justicia*, coord. Silvia Barona Vilar, Thomson Reuters-Civitas, Madrid, 2016, págs. 103-118.

BARONA VILAR, S., «¡Los MASC existen! Son medios de acceso a la justicia», en *Masc, to be or not to be?: (medios adecuados de solución de conflictos en la justicia)*, obra colectiva, directora Silvia Barona Vilar, Tirant Lo Blanch, Valencia, págs. 15- 47.

BARONA VILAR, S., «Integración de la mediación n el moderno concepto de Access to Justice», en *InDret*, núm. 4, 2014, pp. 1-29.

BARONA VILAR, S., «Mutación de la justicia en el siglo XXI. Elementos para una mirada poliédrica de la tutela de la ciudadanía», en *Justicia poliédrica en periodo de mudanza (Nuevos conceptos, nuevos sujetos, nuevos instrumentos y nueva intensidad)*, obra colectiva, directora Silvia Barona Vilar, Tirant lo Blanch, Valencia, 2022, págs. 43-48.

22 El art. 64 exige, eso sí, que se trate de «documentos públicos que hayan sido formalizados o registrados, y a los acuerdos que hayan sido registrados en un Estado miembro que ejerza su competencia con arreglo al capítulo II», que, recordemos, fija las normas de competencia en materia matrimonial y de responsabilidad parental.

23 Art. 65.2 Reglamento Bruselas II ter.

24 Al respecto *vid.* ESPLUGUES MOTA, C., «El Reglamento Bruselas II ter y el recurso a los MASC...», *cit.*, pp. 165 y ss.

- CHÉLIZ INGLÉS, M.C.**, «La ejecución de los acuerdos resultantes de mediación familiar: el conflicto de los “package agreements” en materia de sustracción internacional de menores», en *Tratado de mediación. Tomo III. Mediación en conflictos de familia*, obra colectiva editada por. AZCÁRRAGA MONZONÍS, C. Y QUINZÁ REDONDO, P., Tirant Lo Blanch, Valencia, 2017, págs. 43-66.
- «La UE y la armonización de la regulación en materia de mediación: ¿hacia una mediación obligatoria en todos los Estados miembros?», en *Revista de Estudios Europeos*, núm. 71, 2018, págs. 189-205.
 - *La sustracción internacional de menores y la mediación. Retos y vías prácticas de solución*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2019.
- DÉLGAZO SÁEZ, J., et. al.**, «El caso práctico en el aula como forma de aprendizaje», en *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DIPr. La excelencia jurídica florece en las aulas*, obra colectiva dirigida por Profa. Pilar Diago Diago, Servicio de Publicaciones, Universidad de Zaragoza, 2024, págs. 58 a 67.
- DURÁN AYAGO, A.**, «Mediación en procesos de responsabilidad parental», en *Derecho de familia internacional en un contexto de creciente migración: cuestiones vinculadas con el reglamento 2019/1111* obra colectiva, directora Beatriz Campuzano Díaz, Aranzadi, Madrid, págs. 219-240.
- ESPLUGUES MOTA, C.**, «El Reglamento Bruselas II ter y el recurso a los MASC en materia de responsabilidad parental y sustracción internacional de menores», en *Cuadernos de Derecho Transnacional*, v. 13, núm. 2, 2021, págs. 132-173.
- GONZÁLEZ MARIMÓN, M.**, «El fomento de la mediación en casos de sustracción internacional de menores en el Reglamento Bruselas II ter», en *Meditaciones sobre mediación (Med+)*, obra colectiva, directora Silvia Barona Vilar, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2022, pp. 399-418.
- «MASC y vulnerables en situaciones transfronterizas: ¿un binomio posible?», en *Masc, to be or not to be?: (medios adecuados de solución de conflictos en la justicia)*, obra colectiva, directora Silvia Barona Vilar, Tirant Lo Blanch, Valencia, págs. 408-431.
 - *Menor y responsabilidad parental en la Unión Europea*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2021.
- MELERO, M. A Y FERNÁNDEZ, P.**, «El aprendizaje entre iguales», en *La interacción social en contextos educativos*, obra colectiva, Fernández, P. y Melero, M. A., Siglo XXI, Madrid, 1995.

PALAO MORENO, G., «La mediación en materia civil y mercantil y su codificación en europa: 10 años después», en *Masc, to be or not to be?: (medios adecuados de solución de conflictos en la justicia)*, obra colectiva, directora Silvia Barona Vilar, Tirant Lo Blanch, Valencia, págs. 291- 309.

QUINZÁ REDONDO, P.: «La unificación -fragmentada- del derecho internacional privado de la unión europea en materia de régimen económico matrimonial. El Reglamento 2016/1103», en *Revista General de Derecho Europeo*, núm. 41, 2018, pp. 180-222.

CAPÍTULO VIII

THE *PEER TEACHING* EN EL APRENDIZAJE DEL RÉGIMEN ECONÓMICO MATRIMONIAL CONFORME AL REGLAMENTO (UE) 2016/1103¹

David Carrizo Aguado²

*Profesor Permanente Laboral de Derecho internacional privado
Universidad de León*

I. ¿Qué ofrece el aprendizaje entre iguales?

Como punto de partida conviene apuntar que, el *peer teaching* o también conocido como *peer instruction* puede ser concebido como un protocolo que se basa en el diálogo entre los estudiantes para alcanzar la comprensión sobre algún tema³. Funciona a partir del planteamiento de un elenco de preguntas para que, posteriormente, se conceda un tiempo determinado para la discusión entre pares acerca de sus propias respuestas a tales cuestiones. El proceso se finalizará con una breve aportación o matización a cargo del docente. La clave reside en aprovechar el conocimiento reciente de los estudiantes acerca de un tema para facilitar el aprendizaje de aquellos que toda-

1 Trabajo realizado en el marco de actividades del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de León «Aprendizaje interdisciplinar en la docencia jurídica de ayer, hoy y siempre: «INTERIUS». El autor forma parte del mismo y la coordinación es llevada a cabo por su directora, la Profa. Dra. M.ª Nieves ALONSO GARCÍA.

2 Acreditado a la figura de Profesor Titular de Universidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9427-287X>

3 Los estudiantes colaboran y se apoyan mutuamente en el proceso de aprendizaje. Esta metodología fomenta la interacción y el diálogo entre compañeros, creando un espacio donde se pueden compartir diferentes perspectivas y conocimientos. Aclaración de CORTES TOLEDO, M., MORAGA ÁLVAREZ, E.H., SILVA, D. y VALENZUELA, C.R., «Estrategias para el Desarrollo del Aprendizaje Entre Pares. Propuesta de Zonas de Aprendizaje Guiado», *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, Vol. 8, n.º 5, 2024, pp. 2131-2146.

vía no han logrado su plena comprensión. No cabe duda de que, el discente que, acaba de aprender algo nuevo, tiene a mano el vívido recuerdo de las dificultades experimentadas en el proceso de asimilación en el que se pone en juego la hipótesis que debe ser corroborada o descartada.

Así las cosas, la técnica del «aprendizaje entre iguales» tiene por fundamento trabajar directamente sobre los primeros pasos de la comprensión⁴. Esta práctica no sólo mejora los niveles de conocimiento, sino que multiplica la propia capacidad de aprender de cada estudiante, rompiendo la reproducción de sus contextos y ampliando sus horizontes. Se trata de un modelo que utiliza la discusión sobre un tema concreto para el proceso de aprendizaje⁵. Por lo tanto, este tipo de sesiones grupales permiten el intercambio de opiniones a fin de involucrar, profundamente, la adquisición de conocimientos.

Realmente, se quebranta el patrón tradicional donde el docente mantiene un papel activo y los estudiantes un rol pasivo, esto es, se deja de lado el monólogo por parte del profesor para dar voz a los alumnos en la asunción de determinados contenidos. En primer lugar, el profesor da una breve explicación para, posteriormente, realizar una prueba donde se indica un tema en concreto y los estudiantes disponen de unos minutos para reflexionar sobre las correspondientes respuestas. En el momento de la discusión se barajan varias respuestas y, de manera consensuada, deben llegar a un acuerdo sobre cuál es la respuesta correcta en torno al paradigma planteado. Con estas dos fases, el alumnado tiene la posibilidad de reflexionar sobre un asunto, debatir o conocer distintas perspectivas además de analizarlas y negociar los argumentos. Todo ello, contribuye a comprender óptimamente los conceptos a la vez que permite al docente evaluar a sus estudiantes.

Este intercambio de conocimiento beneficia no solamente a quienes lo reciben, sino también a quienes se encargan de transmitirlo. Las estrategias metodológicas que favorezcan la interacción entre iguales a través del diálogo para la resolución conjunta de problemas, situaciones o tareas, ponen en práctica la adquisición de aprendizajes de todo el alumnado, independientemente de sus características personales o del rol que ejercen dentro del grupo⁶.

Sea como fuere, los discentes participan implicándose en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros y compañeras. La dinámica de los grupos

4 COROMINAS, M., OLIVERAS I ROVIRA, A., «El aprendizaje entre iguales ¡más aprendizaje y más cohesión!», *Aula de innovación educativa*, n.º 309, 2021, p. 64.

5 IGOA FRANCHEZ, S., GARAI OMAETXEBARRIA, I., IRIDOY GARCÍA, M.J., Y BIKUÑA ZUBIZARRETA, M.J., «Apoyo entre iguales para fomentar el aprendizaje», *Aula de innovación educativa*, n.º 262, 2017, pp. 8-61.

6 GRANGEL SEGUER, R., Y CAMPOS SANCHO, C., «Contratos de aprendizaje y evaluación entre iguales para responsabilizar al alumno de su aprendizaje», en AA. VV., *Actas de las XIX Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática: JENUI 2013: Castellón, del 10 al 12 de julio de 2013*, Universidad Jaume I, 2013, pp. 45-52.

interactivos supera la visión tradicional del aprendizaje como una recepción pasiva de conocimientos. La metodología y el agrupamiento en un pequeño colectivo hace posible que todas y cada una de las personas que forman parte del grupo participen en él, pues en el gran grupo de clase es harto complejo⁷. De esa manera, subyace la interacción entre los estudiantes, dialogando sobre los contenidos de la tarea y estableciendo también relaciones de ayuda mutua⁸.

II. Desafíos de la metodología *peer instruction*

Indudablemente, la educación está llena de retos. La sociedad no cesa en sus cambios y demanda una adaptación constante para responder a las necesidades que van surgiendo⁹. Por ello, tales dificultades son perfectamente aplicables a la metodología objeto de desarrollo en este estudio. Aspectos como la autonomía, la dedicación del docente y la ruptura de esquemas tradicionales deben ser abordados para así conseguir sendos resultados en el aula.

Se torna necesario que, los estudiantes, en el desarrollo de la asignatura, se esfuercen fuera del aula conociendo el contenido que en días futuribles será abordado en la clase. Así las cosas, el docente debe adquirir un sendo compromiso, pues el tiempo de preparación de esta dinámica es mayor que el de una clase magistral tradicional.

En este sentido, el trabajo del docente, en el diseño riguroso de actividades de aprendizaje entre pares, resulta fundamental por cuanto su éxito dependerá de una esmerada elaboración donde se materialicen ciertas mejoras de habilidades que no son fácilmente alcanzables con otras estrategias

7 La idea central de la generación de pequeños grupos colaborativos se sustenta en que el estudiante logre cierto grado de autonomía (empoderamiento) en cuanto al tránsito formativo por el curso, lo que reduciría la omnipresencia de los docentes (pares cercanos y docentes formados). Planteamiento de FOSSER, N., «Procesos de enseñanza y aprendizaje guiados por pares», *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, Vol. 6, n.º 2, 2019, pp. 40-49.

8 Los grupos interactivos constituyen una práctica en la que se aprovechan los beneficios del trabajo cooperativo en grupo a partir de la interacción entre el alumnado, maximizando los resultados de cada estudiante y la responsabilidad de cada persona por los resultados del resto, tal y como tiene lugar en la educación inclusiva. Interesante apunte de GUTIÉRREZ ESTEBAN, P. y CASTRO ROBLES, M.ª P., «El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura», *Revista de Investigación en Educación*, n.º 16, 2018, pp. 78-92.

9 El docente debe ser sensible y consciente del papel que juega en la educación y en la orientación en marco en el que la realidad educativa es más compleja y heterogénea. Juicio de MARTÍNEZ CLARES, P., «La orientación en tiempos de cambios», en MAQUILÓN SÁNCHEZ, J.J., *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Murcia, 2011, pp. 45-61.

de enseñanza y aprendizaje, a saber, la capacidad de trabajar en equipo, la reflexión e investigación crítica, la comunicación y articulación de conocimiento, la gestión del tiempo o la evaluación del aprendizaje propio y de los pares. Por todo ello, es patente la dedicación que debe hacer el profesor para así adaptar esta metodología en el seguimiento de la guía docente de la materia en cuestión.

A este respecto, una dificultad que resulta notoria es la evaluación de los resultados de aprendizaje al subyacer situaciones de competición, claro está, contraproducente entre los estudiantes. De ahí a que, la calificación debe valorar no solo la actividad sino el compromiso del alumnado, fomentando el «entendimiento profundo»¹⁰ y la propia evaluación entre pares¹¹.

III. Su instauración entre los estudiantes del grado en Derecho

1. Organización preliminar

Para llevar a cabo esta experiencia, en primer lugar, se ha de diseñar minuciosamente la tarea que los estudiantes deben desarrollar, los momentos de su realización y la valoración entre iguales con la retroalimentación necesaria entre los estudiantes.

La importancia del diseño de la actividad radica en que ésta ha de configurarse como auténtica, esto es, que permita el desarrollo de estrategias de alto nivel que estén conectadas con la realidad y en la que los alumnos y alumnas desempeñen un papel activo.

10 Tiene por finalidad incorporar una perspectiva crítica sobre un determinado aprendizaje y, al hacerlo, favorece su comprensión para permitir su retención a largo plazo. De esta manera, el aprendizaje profundo se centra en la comprensión y en cómo se puede aplicar y fijar un aprendizaje a perpetuidad. En torno a esta interesante técnica *vid.* CARRIZO AGUADO, D., «El «entendimiento profundo» del Derecho internacional privado a través de la comprensión y el razonamiento», en DIAGO DIAGO, M.^a P. (Dir.) y CHÉLIZ INGLÉS, M.^a C. (Coord.), *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria. Millennium DIPrLa excelencia jurídica florece en las aulas*, Universidad de Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2024, pp. 52-57.

11 La participación «activa» del alumnado como elemento evaluador fruto del trabajo entre iguales constituye la razón de ser de la calificación. Así, hay autores que abogan por la retroalimentación como una de las estrategias más eficientes para desarrollar las competencias de pensamiento crítico y aprendizaje autónomo del estudiante, además de la comunicación, el trabajo en equipo y la argumentación. *Vid.* MARTÍNEZ GARCÍA, I., SANTOS LÓPEZ, C. y PADILLA CARMONA, M.^a T., «Autoevaluación y evaluación por pares: participación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje», *Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación. EVALtrends 2011. Evaluar para aprender en la Universidad*, Bubok Publishing, 2011, pp. 347-359.

El cometido que se plantea para la evaluación entre iguales pivota en la elaboración conjunta de un ensayo en el que los estudiantes debían relacionar, a través de un supuesto práctico, los contenidos trabajados. En una primera fase, los discentes deben ejecutar un borrador del ensayo e incluir en un apartado final qué aspectos y sobre qué cuestiones querían recibir retroalimentación. Este punto posee gran significación ya que potencia el papel activo del alumnado por cuanto les permite cuestionarse qué aspectos consideran centrales para el diseño del discurso. De este modo, a través de esta primera revisión entre iguales, los estudiantes pueden modificar sus borradores, realizando la versión final al constituir esta la que será evaluada por el docente.

Realizada esta tarea se organizan los grupos de discusión para su defensa pública en el aula donde los estudiantes deben desplegar sus habilidades de comunicación en tanto que la calidad de la formación y la preparación de un alumno universitario pasa por aprender a desarrollar su comunicación —oral y escrita—, así como tomar conciencia de sus ámbitos de mejora y evolución de su propio aprendizaje en el desarrollo de esta competencia¹².

Esta necesidad se ve acrecentada en el mundo jurídico habida cuenta que el estudiante de Derecho, en el ejercicio de su profesión, tendrá que dominar la palabra, es decir, este discente en el futuro —sea letrado, magistrado, fiscal o docente, entre otras...— deberá dirigirse al público, hablar ante un auditorio y, en la mayoría de los casos, elaborar discursos en los que tenga que transmitir conocimientos, pensamientos, aconsejar, persuadir, convencer, influir en decisiones, y entusiasmar al que le escucha. En definitiva, ser un buen orador¹³.

2. Explicación del marco jurídico

2.1. Desempeño clarificador del docente

Tal y como ha quedado descrito en la fase inicial, la tarea grupal entre pares radica en contestar a una batería de preguntas que se derivan de un

12 El campo laboral es muy competitivo, y requerirá de nuestros graduados no solo sólidos conocimientos adquiridos en el rico mapa de titulaciones que dispensan el conjunto de universidades españolas, sino una serie de habilidades «blandas o soft skills», cuya piedra angular son las habilidades comunicativas. Así quedó dispuesto en su momento, *vid.* CARRIZO AGUADO, D., «Implementación de las habilidades comunicativas en el aula a través de la resolución de casos prácticos de derecho internacional privado», en CHAPARRRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C. y PEDROSA LÓPEZ, J.C. (Dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, Universidad de Valencia, 2022, pp. 270-280.

13 CEBRIÁ GARCÍA, M.ª D., «La oratoria en el Derecho», en CAMISÓN YAGÜE, J.A (dir.): *Experiencias de Innovación docente en los Estudios Jurídicos: una visión práctica*, Grupo de Investigación «Fiscalitas & Iuris» de la Universidad de Extremadura, Universidad de Sevilla, 2016, p. 106.

caso práctico¹⁴ cuya temática radica en la determinación de la competencia judicial internacional y el Derecho aplicable de un asunto transfronterizo en materia de régimen económico matrimonial a la luz del Reglamento (UE) 2016/1103.

Así, resulta pertinente fijar entre los estudiantes los aspectos esenciales para afrontar con éxito la elaboración conjunta de las respuestas que posteriormente deben defender públicamente en el aula. En todo caso, como docentes debemos asumir el rol de facilitadores del conocimiento e impulsores de la motivación del nuestro alumnado y no el de puramente emisor de la sabiduría adquirida con el transcurso del tiempo¹⁵.

2.2. Establecimiento del ámbito regulatorio

A. Consideraciones básicas

A este respecto, de manera previa a la resolución del supuesto fáctico por parte del grupo, el docente contextualiza el marco jurídico a través de una presentación clara, directa y sencilla de las cuestiones más relevantes del *Reglamento (UE) 2016/1103 del Consejo, de 24 de junio de 2016, por el que se establece una cooperación reforzada en el ámbito de la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones en materia de regímenes económicos matrimoniales*¹⁶ a fin de potenciar la capacidad de argumentación jurídica y presentar al estudiante como verdadero protagonista en la construcción de un conocimiento compartido en el aula, al tiempo que se enfrenta a un problema que tiene verdadero sentido y significado para él, permitiéndole no sólo resolverlo sino también aprender del propio proceso de resolución.

14 El supuesto fáctico propuesto planteado es el siguiente: D. Luis Carlos, de nacionalidad mexicana y residencia habitual en León presenta demanda de divorcio contra su cónyuge, Dña. Agustina, de nacionalidad argentina y con residencia habitual en León. La demanda es contenciosa, pues ella no desea divorciarse. Cuestiones: 1.ª- ¿Qué tribunales son competentes para pronunciarse sobre el régimen económico matrimonial? 2.ª- ¿Qué Derecho aplicable regiría sobre la economía matrimonial? 3.ª- ¿Podrían activar la sumisión expresa a favor de cualquier tribunal? 4.ª.-En cuanto a la autonomía conflictual ¿el legislador europeo establece algún límite?

15 En su momento se precisó que, es harto complicado, pues conectar información —buena parte ya conocida— y al mismo tiempo asociar nuevas técnicas de fijación del conocimiento conlleva a que el abanico de retos resulte palpable: Cfr. CARRIZO AGUADO, D., «El «entendimiento profundo» del Derecho internacional privado a través de la comprensión y el razonamiento», en DIAGO DIAGO, M.ª P. (Dir.) y CHÉLIZ INGLÉS, M.ª C. (Coord.), *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria. Millennium DIPrLa excelencia jurídica florece en las aulas*, Universidad de Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2024, pp. 52-57.

16 DOUE n.º 183, de 8 de julio de 2016.

Entre las cuestiones que se destacan a los integrantes del grupo cabe reseñar que, dicha norma comunitaria se aplica íntegramente, de manera general, a matrimonios celebrados tras el día 29 enero 2019¹⁷ a través del mecanismo de cooperación reforzada¹⁸. Además, se les resalta que, el legislador incluye una interpretación autónoma respecto de la institución *régimen económico matrimonial* cuya base explicativa se sustenta en el considerando 18 del Reglamento (UE) 2016/1103¹⁹.

B. Aspectos de litigación internacional

A propósito de la identificación del órgano judicialmente competente, se les hace saber que, el legislador europeo condiciona el juego de la competencia judicial a la existencia de un procedimiento sucesorio²⁰ —artículo 4—, o matrimonial²¹ —artículo 5—, quedando, por tanto, descartada la posi-

-
- 17 Para los matrimonios celebrados antes de esa fecha las autoridades españolas seguirán determinando el ordenamiento aplicable por las normas de conflicto de nuestro sistema de Derecho internacional privado en la materia en defecto de instrumento supraestatal (que en el caso del matrimonio son las del artículo 9.2 y 3 del Código Civil. Tesis alegada por RODRÍGUEZ BENOT, A., «Cuestionario práctico sobre los Reglamentos de la UE 2016/1103 (matrimonios) y 2016/1104 (uniones registradas)», *La Notaria*, n.º 1, 2019, pp. 82-83; DE BORJA IRIARTE, F., «Aplicación del Reglamento 2016/1103 y conflictos de leyes internacionales e internos en materia de régimen económico matrimonial», *Actualidad civil*, n.º 6, 2019, versión online. Una ejemplificación práctica del Centro Directivo, *vid.* Resolución de 29 de octubre de 2020, de la Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública, en el recurso interpuesto contra la negativa del registrador de la propiedad de Lloret de Mar núm. 1 a inscribir una escritura de compraventa (BOE núm. 309, de 25 de noviembre de 2020).
- 18 La cooperación judicial en asuntos civiles con repercusión transfronteriza está basada en el principio de reconocimiento mutuo de las resoluciones judiciales, así como garantizar la compatibilidad de las normas aplicables en los Estados miembros en materia de conflictos de leyes: *cfr.* FERNÁNDEZ ROZAS, J.C., «Un hito más en la comunitarización del Derecho internacional privado: regímenes económicos matrimoniales y efectos patrimoniales de las uniones registradas», *La Ley Unión Europea*, n.º 40, 2016, versión online.
- 19 El legislador parece integrar las normas del régimen primario en el ámbito de la ley aplicable a los regímenes económicos matrimoniales. Así, las normas imperativas incluidas en el régimen primario pueden ser derogadas por los cónyuges: *vid.* PÉROZ, H., «Les lois applicables au régime primaire: Incidences du Règlement (UE) 2016/1103 sur le droit applicable au régime primaire en droit international privé français», *Journal du droit international*, n.º 3, 2017, p. 813.
- 20 El vínculo entre el fallecimiento y el régimen económico es innegable. Así, el legislador ha previsto que, para evitar dilaciones y complicaciones a los justificables es importante que la autoridad encargada de la sucesión puede decidir sobre los aspectos patrimoniales del matrimonio. Puntualización de BONOMI, A., «Article 4», en BONOMI, A. and WAUTELET, P., *Le droit européen des relations patrimoniales de couple. Commentaire des Règlements (UE) 2016/1103 et 2016/1104*, Bruylant, Bruselas, 2021, pp. 358-359.
- 21 A juicio de BONOMI es encomiable la labor de concentración a través de la aplicación de los foros del Reglamento (UE) 2019/1111, pero no se debe obviar que, el listado de tribunales competentes de su artículo 3 es extenso y no siempre favorable a la proximidad y

bilidad de invocar dicha competencia en los supuestos en que la cuestión relativa al régimen económico del matrimonio se plantee, o antes del inicio del procedimiento principal, o en un momento posterior a la terminación de este último²². No obstante, se les detalla que, la norma europea incorpora la posibilidad de foros de sumisión expresa — artículo 7— o tácita — artículo 8— permitiendo así a los cónyuges una relativa posibilidad de acordar la competencia²³.

Y, como colofón, se les aclara que, en última ratio, el Reglamento (UE) 2016/1003 bajo la rúbrica «Competencia subsidiaria» en su artículo 10 establece un criterio uniforme de competencia residual a través de la localización en el territorio de cualquier Estado miembro de algún inmueble de uno o ambos cónyuges²⁴, parámetro cuya operatividad limita a los casos en que

previsibilidad del pelito: *Vid.* BONOMI, A., «Article 5», en BONOMI, A. and WAUTELET, P., *Le droit européen des relations patrimoniales de couple. Commentaire des Règlements (UE) 2016/1103 et 2016/1104*, Bruylant, Bruselas, 2021, p. 385.

- 22 Con gran audacia RUEDA nos recuerda que, la norma condiciona el juego de la competencia por conexión a la existencia de un procedimiento sucesorio o matrimonial pendiente, quedando, por tanto, descartada la posibilidad de invocar dicha competencia en los supuestos en que la cuestión relativa al régimen económico del matrimonio se plantee, o antes del inicio del procedimiento principal, o en un momento posterior a la terminación de este último: *vid.* RUEDA VALDIVIA, R., «El Reglamento (UE) 2016/1103 y su impacto en la regulación de los regímenes económicos matrimoniales en DIPr. Español. Especial referencia a su repercusión en competencia internacional y ley aplicable», en RODRÍGUEZ BENOT, A. y HORNERO MÉNDEZ, C. (Dirs.), CARRIZO AGUADO, D. (Coord.), *Régimen económico matrimonial: cuestiones de derecho interno, comparado e internacional*, Aranzadi, Navarra, 2024, pp. 207-306.
- 23 Acertadamente ARENAS sostiene que, en el caso del Derecho de persona y familia la autonomía de la voluntad no opera de manera libérrima, sino que tiene como función determinar, entre una serie de foros predeterminados que servirán para habilitar la competencia por conexidad en determinados supuestos en los que se extiende al tribunal que está conociendo de una determinada materia la competencia para conocer de una acción relacionada con ella: *cf.* ARENAS GARCÍA, R., «Principios inspiradores del sistema actual de competencia judicial internacional en materia de persona y familia», en GUZMÁN ZAPATER, M. y ESPLUGUES MOTA, C. (Dirs.), HERRANZ BALLESTEROS, M. y VARGAS GÓMEZ-URRUTIA, M. (Coords.), *Persona y familia en el nuevo modelo español de Derecho internacional privado*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017, p. 43. En esta línea, SOTO entiende que la correlación entre *forum/ius* resulta fallida por cuanto las partes pueden realizar una elección universal de Ley, ex. gr., el Derecho de un Estado miembro no parte del Reglamento, creando, por tanto, una evidente disfunción del sistema: *cf.* SOTO MOYA, M., «La autonomía de la voluntad y la fallida correlación entre *forum/ius* en el Reglamento (UE) 2016/1104 sobre régimen patrimonial de las parejas registradas», en RODRÍGUEZ BENOT, A. y HORNERO MÉNDEZ, C. (Dirs.), GARCÍA-ÁLVAREZ, L. (Coord.), *La autonomía de la voluntad en el ámbito matrimonial y de las parejas de hecho: perspectivas interna, internacional y comparada*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2025, p. 314.
- 24 RUEDA considera que, resulta llamativo que el legislador europeo limite la competencia subsidiaria a los bienes inmuebles, cuando, en el Reglamento (UE) 650/2012 dicha competencia subsidiaria viene determinada por la localización en el territorio de cualquier bien de la herencia, noigiendo que se trate de un bien inmueble: *cf.* I Reglamento (UE)

ningún órgano jurisdiccional de un Estado miembro sea competente con base a lo dispuesto en los artículos 4 a 8.

C. Rasgos característicos de las reglas de conflicto

Acerca del régimen jurídico de Ley aplicable se les señala como parámetro básico que, el legislador europeo apuesta por la libre voluntad de los cónyuges²⁵ para autorregular las consecuencias económicas derivadas de su matrimonio y de su disolución²⁶. Así, el Reglamento (UE) 2016/1003 permite la posibilidad de elección de ley —*professio iuris*— en los términos establecidos en su artículo 22²⁷.

El acuerdo de elección de ley será válido si los cónyuges o futuros cónyuges designan o cambian de común acuerdo la ley aplicable a su régimen

2016/1103 y su impacto en la regulación de los regímenes económicos matrimoniales en DIPr. Español. Especial referencia a su repercusión en competencia internacional y ley aplicable», en RODRÍGUEZ BENOT, A. y HORNERO MÉNDEZ, C. (Dir.), CARRIZO AGUADO, D. (Coord.), *Régimen económico matrimonial: cuestiones de derecho interno, comparado e internacional*, Aranzadi, Navarra, 2024, pp. 207-306. En esta misma línea RODRÍGUEZ aprecia que existe una diferencia entre ambos foros, y es que, según el Reglamento (UE) 2016/1103 el elemento determinante para que el artículo 10 otorgue competencia es la existencia de bienes inmuebles, en cambio, en el marco del Reglamento (UE) 650/2012 lo importante es que haya bienes, muebles o inmuebles, en este Estado: RODRÍGUEZ RODRIGO, J., *Relaciones económicas de los matrimonios y las uniones registradas en España, antes y después de los reglamentos (UE) 2016/1103 y 2016/1104*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2019, p. 172.

- 25 La autonomía conflictual contribuye a dotar de una mayor certeza y predictibilidad del marco normativo aplicable. Observación de GONZÁLEZ BEILFUSS, C., «La autonomía de la voluntad en el ámbito matrimonial y de las uniones de hecho: perspectivas internacionales», en RODRÍGUEZ BENOT, A. y HORNERO MÉNDEZ, C. (Dir.), GARCÍA-ÁLVAREZ, L. (Coord.), *La autonomía de la voluntad en el ámbito matrimonial y de las parejas de hecho: perspectivas interna, internacional y comparada*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2025, p. 228.
- 26 La autonomía de la voluntad conflictual implica al mismo tiempo una elección material ya que el sistema jurídico impuesto propone un determinado régimen legal en defecto de elección. Así queda sustentado por FUENTES MARTÍNEZ, J., «Una visión notarial de los reglamentos UE 2016/1103 y 1104», en SERRANO DE NICOLÁS, A. (Coord.), *Los Reglamentos UE 2016/1103 y 2016/1104 de regímenes económicos matrimoniales y efectos patrimoniales de las uniones registrada*, Colegio Notarial de Cataluña y Marcial Pons, Madrid, 2020, p. 254. Esta autonomía de la voluntad es el medio para lograr que el forum-ius coincidan permitiendo ello una verdadera cooperación en materia civil. Opinión vertida por DE SOUSA GONÇALVES, A.S., «O princípio da autonomia da vontade no Regulamento Europeu sobre Regimes Matrimoniais», *Revista Electrónica de Direito. RED*, Vol. 22, n.º 2, 2020, p. 91.
- 27 La autonomía de la voluntad de las partes no es tan libre como en el Derecho contractual internacional, donde las partes pueden elegir cualquier ley estatal. En el Derecho de familia, los puntos de conexión tienen por objeto garantizar la conexión entre el caso y la ley aplicable, *vid.* MARINO, S., «Strengthening the European Civil Judicial Cooperation: the patrimonial effects of family relationships», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, Vol. 9, n.º 1, 2017, p. 277.

económico matrimonial de conformidad a una de las siguientes leyes²⁸: a) La ley del Estado en el que ambos cónyuges o futuros cónyuges tengan su residencia habitual²⁹ en el momento de la celebración del acuerdo, o b) la ley del Estado de la nacionalidad³⁰ de cualquiera de los cónyuges o futuros cónyuges en el momento en que se celebre el acuerdo.

A propósito de la validez formal, se les advierte que, su artículo 23 exige, como mínimo que se exprese por escrito, fechado³¹ y firmado por ambas

- 28 Se puede verificar que los cónyuges no tienen una libertad absoluta de elección de ley para su régimen económico-matrimonial..., *vid.* CALVO BABÍO, F., *Regímenes económico-matrimoniales: Derecho internacional privado y compendio de sistemas comparados*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2021, p. 48. A pesar de reinar el principio de la autonomía de la voluntad, las partes están sujetas a las lindes implantadas por el legislador europeo junto con las leyes de policía con gran repercusión en el ámbito transfronterizo. Cuestión afrontada por CARRIZO AGUADO, D., «El uso de la vivienda familiar en el contexto de las crisis matrimoniales transfronterizas», en RODRÍGUEZ BENOT, A. y HORNERO MÉNDEZ, C. (Dir.), GARCÍA-ÁLVAREZ, L. (Coord.), *La autonomía de la voluntad en el ámbito matrimonial y de las parejas de hecho: perspectivas interna, internacional y comparada*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2025, pp. 216-217.
- 29 La utilización del criterio de la residencia habitual para determinar el ordenamiento aplicable a las instituciones propias del estatuto personal en general, y a las del Derecho de familia en particular, ofrece *a priori* dos ventajas. Por una parte, permite obviar las aludidas complicaciones derivadas de la conservación de la nacionalidad extranjera en el Estado de acogida o de la adquisición de la nacionalidad de éste. Y, por otra parte, esta conexión contiene un matiz de mayor igualdad en orden a la designación del ordenamiento aplicable por cuanto somete a todos los residentes habitualmente en un Estado (nacionales y extranjeros) al mismo sistema jurídico lo que implica, en definitiva, su integración. Este acertado razonamiento es llevado a cabo por RODRÍGUEZ BENOT, A., «El criterio de conexión para determinar la ley personal: un renovado debate en Derecho Internacional Privado», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, Vol. 2, n.º 1, 2010, p. 193. Como aduce CARRASCOSA, la residencia habitual emerge de modo brillante como la conexión ideal para regular, a falta de elección de ley por las partes, el régimen económico matrimonial en los casos internacionales: *cf.* CARRASCOSA GONZÁLEZ, J., «Ley aplicable al régimen económico matrimonial. Algunas cuestiones de Derecho transitorio», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, Vol. 12, n.º 1, 2020, p. 472.
- 30 Respecto a la inoperatividad de la nacionalidad como punto de conexión europeo, *vid.* los argumentos esgrimidos por CARRASCOSA GONZÁLEZ, J., *El Notariado y los Reglamentos europeos de Derecho internacional privado: hacia un espacio notarial europeo*, Anales de la Academia Matritense del Notariado, Tomo LVII, 2017, p. 251-252. La aplicación del criterio de la nacionalidad en el marco de supuestos de plurinacionalidad de uno o de ambos cónyuges requiere atender a lo dispuesto en el considerando 50 del Reglamento donde el legislador europeo, como se viera, efectúa una remisión general a las soluciones previstas para los conflictos positivos de nacionalidad en la legislación interna de cada país. Acerca de esta intrincada problemática, *vid.* las interesantes reflexiones de RUEDA VALDIVIA, R., «Plurinacionalidad y régimen económico matrimonial en Derecho Internacional Privado español», en MOYA ESCUDERO, M. (Dir.), *Plurinacionalidad y Derecho Internacional Privado de la familia y sucesiones*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2021, p. 378 y ss.
- 31 La doctrina extranjera entiende que la fecha de entrada en vigor no constituye un elemento formal. Así queda dispuesto por WAUTELET, P., «Article 23», BONOMI, A. and WAUTELET, P., *Le droit européen des relations patrimoniales de couple. Commentaire des Règlements (UE) 2016/1103 et 2016/1104*, Bruylant, Bruselas, 2021, p. 685.

partes³². Sin embargo, si en el momento de celebrarse el acuerdo, la ley del Estado miembro en el que ambos contrayentes tienen su residencia habitual estableciese requisitos formales adicionales, éstos también deberán cumplirse.

Ahora bien, se les aclara que, ante la inexistencia de pacto o pacto nulo deben tomar como referencia el artículo 26 cuya técnica legislativa se apoya en específicos puntos de conexión en cascada, en virtud de los cuales la ley aplicable al régimen económico matrimonial se basará en un triple criterio: la residencia habitual, la nacionalidad, y el criterio de proximidad, concibiéndose este último como el vínculo más razonable que permita la perdurabilidad y seguridad jurídica de la unión matrimonial y posibles terceros.

D. Anhelos del Reglamento (UE) 2016/1103 en el tráfico jurídico externo

A modo de reflexión final se les destaca que, el legislador europeo, con la promulgación del Reglamento (UE) 2016/1103, otorga bajo sus postulados altas cotas de seguridad jurídica en el mercado intraeuropeo de cooperación reforzada, permitiendo a los cónyuges la elección expresa de un futuro órgano jurisdiccional, naturalmente de la Unión Europea, conocedor de sus controversias y la norma de conflicto de carácter universal a su régimen económico matrimonial.

Esta armonización, a fin de evitar resultados contradictorios, constituye, indubitadamente, la piedra angular en esta materia, habida cuenta de que el principio de previsibilidad reine en la administración cotidiana del patrimonio matrimonial junto a la liquidación del régimen, en particular, como consecuencia de la separación o divorcio de la pareja o del fallecimiento de uno de los cónyuges³³.

3. Ejecución en el aula. La portavocía del grupo

El grupo trabaja en conjunto para alcanzar una meta común y así presentar sus resultados al resto de los estudiantes y lógicamente al profesor que evaluará tal actividad. En este marco de actuación juega un papel destacado la cooperativización en tanto que promueve la interacción entre los estudiantes para alcanzar objetivos educativos comunes.

Con este enfoque, el grupo, donde cada miembro tiene responsabilidades individuales, trabaja en conjunto ya que se trata de una estructura organi-

32 Los requisitos de validez junto con la publicidad registral conllevan que, no bastará a los terceros saber cuál es la ley aplicable sino conocer los regímenes de bienes de manera concreta e incluso su alteración constante el matrimonio. Así lo deja reseñado MOTA, H., «La protección de terceros en el Reglamento (UE) 2016/1103», *Anuario Español de Derecho Internacional Privado*, n.º 18, 2018, p. 90.

33 Así queda expuesto por CARRIZO AGUADO, D., *La empresa familiar y su Protocolo en el tráfico jurídico externo*, Aranzadi, Madrid, 2024, p. 87.

zada donde cada miembro comprende su rol y cómo su contribución afecta al grupo en su totalidad. A este respecto, el estudiantado aprende a comunicarse, a resolver conflictos, y a trabajar en equipo, habilidades que son vitales en la sociedad actual. Incluso, cada persona tiene la oportunidad de explicar y discutir conceptos promoviendo la responsabilidad individual y grupal³⁴. Ciertamente, trabajar en equipo puede aumentar la motivación, ya que sienten que son parte de una comunidad y que su contribución es valiosa³⁵.

Por consiguiente, el discente mejora en su rendimiento académico pues favorece su desarrollo personal a la vez que enriquece su comprensión sobre un tema. Asimismo, los estudiantes, como quedó apuntado anteriormente, pueden ayudarse mutuamente a superar dificultades y a entender conceptos que puedan resultar complicados.

Sea como fuere, se puede afirmar que se combinan elementos académicos y socioemocionales al crearse un entorno donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también aprenden a relacionarse de forma efectiva con los demás³⁶. Esta simbiosis fortalece su preparación para el mundo laboral, donde las habilidades técnicas e interpersonales son igualmente valoradas. En definitiva, se prepara a los estudiantes no solo para ser excelentes académicos, sino también ciudadanos comprometidos y colaborativos.

En este entorno de actuación se dota de importancia a que el portavoz del grupo, con el asesoramiento del resto de componentes, se prepare para el desarrollo de un buen *speech*. Sobre este particular, se debe tener en consideración aspectos tan importantes como el miedo escénico, la ansiedad para pasar a la dialéctica, y la retórica como herramientas comunicativas. Además, se introduce al alumno en el campo de las falacias discursivas, desde su detección hasta su estructura lógica³⁷.

34 LÓPEZ MEDIALDEA, A.M., *Relaciones interpersonales en el aula y trabajo cooperativo*, C Editorial, D.L., Málaga, 2014.

35 Trabajar de forma colaborativa implica, pues, que los miembros del grupo trabajen juntos, que cooperen, que cada cual asuma un rol dentro del mismo y que todos colaboren para alcanzar objetivos comunes, pero además que exista confianza y respeto entre todos los miembros. Interesante apunte de CIFUENTES FÉREZ, P. y MESEGUER CUTILLAS, P., «Trabajo en equipo frente a trabajo individual. Ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción», *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, n.º 28, 2015.

36 Las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula serán las que determinarán el tipo y la calidad del saber que se genere. Y no sólo las relaciones profesor — alumno, sino las relaciones alumno — alumno, a veces tan descuidadas. Así lo pone de manifiesto GARCÍA SAURA, P.J. «La enseñanza universitaria a través de planteamientos de trabajo Cooperativo en el aula», en CASTRO, A. y GUILLÉN RIQUELME, A. (Coords.), *VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior. Libro de capítulos*, Asociación Española de Psicología Conductual AEPC, 2010, pp. 608-612.

37 No debe olvidarse que, la técnica del discurso expositivo, adscrito a la didáctica de la lengua oral, debe su estudio y los fundamentos de su práctica al magisterio grecolatino, en cuyo

Se les destaca la importancia que supone aprender a expresarse de forma ordenada y clara en sus razonamientos jurídicos. En concreto, la distinción entre elementos lingüísticos, paralingüísticos y extra-lingüísticos, la economía de discurso, la utilización del silencio, mediciones, palabra y tiempo; corrección de muletillas junto con la potenciación de los recursos personales de la expresión³⁸. Además, trabajar los principios de argumentación y el lenguaje corporal, aprendizaje de técnicas de respiración, vocalización y modelación³⁹. Sobre este particular, el ambiente académico para el aprendizaje de las competencias comunicativas debe construirse de manera horizontal y consensuada con el estudiante, donde se respire un clima de respeto mutuo, libertad de expresión y respeto por la diferencia⁴⁰.

Huelga decir que, el uso del lenguaje y la comunicación, puede que no llegue a ser una asignatura troncal en nuestros planes de estudios, pero qué duda cabe que a través de iniciativas como la desarrollada en este estudio puede coadyuvar a ejecutar una faceta del conocimiento ausente en el panorama actual. Indiscutiblemente, los juristas del mañana han de ser personas bien formadas, no sólo en las materias propias del Derecho sino en todas y cada una de las destrezas que les ayudarán a competir en mejores condiciones frente a sus semejantes, y, naturalmente, la oratoria lo es⁴¹.

seno se definen las tareas propias del discurso —inventio, dispositio, elocutio, memoria, pronuntiatio y actio— y las precauciones que el orador debe tener en cuenta en cada una de estas tareas, siendo éste uno de los principales caminos metodológicos para la práctica de la reflexión crítica y la construcción de un mundo basado en la comprensión de sí mismos y de los demás, *vid.* CAVALIERE GIARDINO, A., MERMA MOLINA, G., PALLARÉS MAIQUES, M., Y PERANDONES GONZÁLEZ, T., «Experiencias coordinadas para el desarrollo de las competencias orales en el alumnado universitario», en ÁLVAREZ TERUEL, J.D., TORTOSA YBÁÑEZ, M.ª T., y PELLÍN BUADES, N. (coords.), *Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas*, Universitat d'Alacant: Servicio de Publicaciones, 2011, p. 2709.

- 38 El control del cuerpo y el lenguaje corporal es, a su vez, otra dimensión que transmite a través de la mirada, la expresión facial o la experiencia externa, significados a los oyentes, *vid.* GONZÁLEZ MACIÀ, C., VICENT JUAN, M., SANMARTÍN LÓPEZ, R., Y MARTÍNEZ MONTEAGUDO, M.C., «Evaluación del dominio de las habilidades comunicativas interpersonales en docentes en formación», en ROIG VILA, R. (Coord.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018, p. 942.
- 39 El medio por el que el discurso preparado se va a hacer realidad para el auditorio presente es la voz. Son tres los elementos a los que se debe atender: intensidad, tono y ritmo. Al conjugarlos adecuadamente no sólo será comprensible lo que digamos, sino que conseguiremos transmitir a nuestro oyente un sentimiento concreto. *Vid.* AA.VV., «Comunicación y expresión oral», en *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, p. 200.
- 40 SÁNCHEZ ORTIZ, J.M. y BRITO GUERRA, N.E., «Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral», *Encuentros*, Vol. 13, n.º 2, 2015, p. 38.
- 41 Los argumentos, demostraciones y explicaciones deben estar fundamentadas en un amplio conocimiento y en el uso impecable del lenguaje. Solo si se logra una comuni-

IV. Observación final

Habida cuenta de la estrategia metodológica descrita se puede apuntar que, su puesta en funcionamiento en el aula universitaria supone un incremento del desarrollo en la comprensión intelectual del estudiante. A este respecto, su esfuerzo debe estar centrado en la utilización de la terminología objeto de la materia además de la aclaración de conceptos, adopción de distintos puntos de vista y, aceptando y observando las interrelaciones temáticas. Así pues, su capacidad, en el marco del grupo, debe entrelazarse sobre la base del razonamiento y la lógica, sin involucrar la emoción o la intuición y así huir de una comprensión empática.

Estrechamente relacionado con la anterior se sitúa la capacidad crítica en tanto en cuanto el discente ha de aprender a analizar y descubrir disfuncionalidades, resolver conflictos, formarse un criterio propio, adaptarse al entorno, fomentar la visión compartida, planificar, organizar e incluso supervisar. Ello no cabe duda de que, fomenta las destrezas de comunicación y procesos de socialización por la vía de la discusión, la escucha activa, la representación empática y la estructuración de argumentaciones persuasivas.

En todo caso, el crecimiento personal es papable debido a que, si el estudiante se siente identificado y comprometido con el grupo, desarrolla un mayor sentimiento de interdependencia grupal al tiempo que profundiza su autoestima y confianza. Sea como fuere, el desarrollo de determinadas aptitudes de trabajo grupal, a saber, el liderazgo, la negociación, la planificación y la gestión de apoyos constituyen un estímulo que se refleja en la distribución de tareas y seguimiento de logros conseguido.

Naturalmente, el establecimiento de la práctica reflexiva y la autorregulación suponen que, los estudiantes aprendan de sus éxitos y fracasos y, de este modo, desarrollen facultades de comprensión, así como la planificación del aprendizaje futuro.

V. Bibliografía

AA. VV., «Comunicación y expresión oral», en *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, p. 200.

cación de forma asertiva y empática, aplicando la escucha activa para comprender las necesidades del otro, se podrá alcanzar el propósito establecido. Ámbito destacado por CARRIZO AGUADO, D., «Implementación de las habilidades comunicativas en el aula a través de la resolución de casos prácticos de derecho internacional privado», en CHAPARRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C. y PEDROSA LÓPEZ, J.C. (Dir.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, Universidad de Valencia, 2022, pp. 270-280.

- ARENAS GARCÍA, R.**, «Principios inspiradores del sistema actual de competencia judicial internacional en materia de persona y familia», en GUZMÁN ZAPATER, M. y ESPLUGUES MOTA, C. (Dir.), HERRANZ BALLESTEROS, M. y VARGAS GÓMEZ-URRUTIA, M. (Coords.), *Persona y familia en el nuevo modelo español de Derecho internacional privado*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017, pp. 21-50.
- BONOMI, A.**, «Article 4», en BONOMI, A. and WAUTELET, P., *Le droit européen des relations patrimoniales de couple. Commentaire des Règlements (UE) 2016/1103 et 2016/1104*, Bruylant, Bruselas, 2021, pp. 353-378.
- BONOMI, A.**, «Article 5», en BONOMI, A. and WAUTELET, P., *Le droit européen des relations patrimoniales de couple. Commentaire des Règlements (UE) 2016/1103 et 2016/1104*, Bruylant, Bruselas, 2021, pp. 379-409.
- CALVO BABÍO, F.**, *Regímenes económico-matrimoniales: Derecho internacional privado y compendio de sistemas comparados*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2021.
- CARRASCOSA GONZÁLEZ, J.**, «Ley aplicable al régimen económico matrimonial. Algunas cuestiones de Derecho transitorio», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, Vol. 12, n.º 1, 2020, pp. 456-472.
- CARRASCOSA GONZÁLEZ, J.**, *El Notariado y los Reglamentos europeos de Derecho internacional privado: hacia un espacio notarial europeo*, Anales de la Academia Matritense del Notariado, Tomo LVII, 2017.
- CARRIZO AGUADO, D.**, «Implementación de las habilidades comunicativas en el aula a través de la resolución de casos prácticos de derecho internacional privado», en CHAPARRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C. y PEDROSA LÓPEZ, J.C. (Dir.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, Universidad de Valencia, 2022, pp. 270-280.
- «El «entendimiento profundo» del Derecho internacional privado a través de la comprensión y el razonamiento», en DIAGO DIAGO, M.^a P. (Dir.) y CHÉLIZ INGLÉS, M.^a C. (Coord.), *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria. Millennium DIPr. La excelencia jurídica florece en las aulas*, Universidad de Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2024, pp. 52-57.
- *La empresa familiar y su Protocolo en el tráfico jurídico externo*, Aranzadi, Madrid, 2024.
- «El uso de la vivienda familiar en el contexto de las crisis matrimoniales transfronterizas», en RODRÍGUEZ BENOT, A. y HORNERO MÉNDEZ, C. (Dir.), GARCÍA-ÁLVAREZ, L. (Coord.), *La autonomía de la voluntad en el ámbito matrimonial y de las parejas de hecho: perspectivas interna, internacional y comparada*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2024, pp. 179-226.

- CAVALIERE GIARDINO, A., MERMA MOLINA, G., PALLARÉS MAIQUES, M., Y PERANDONES GONZÁLEZ, T.**, «Experiencias coordinadas para el desarrollo de las competencias orales en el alumnado universitario», en ÁLVAREZ TERUEL, J.D., TORTOSA YBÁÑEZ, M.^a T., Y PELLÍN BUADES, N. (coords.), *Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas*, Universitat d'Alacant: Servicio de Publicaciones, 2011, pp. 2708-2722.
- CEBRIÁ GARCÍA, M.^a D.**, «La oratoria en el Derecho», en CAMISÓN YAGÜE, J.A (dir.): *Experiencias de Innovación docente en los Estudios Jurídicos: una visión práctica*, Grupo de Investigación «Fiscalitas & Iuris» de la Universidad de Extremadura, Universidad de Sevilla, 2016, pp. 106-110.
- CIFUENTES FÉREZ, P. Y MESEGUER CUTILLAS, P.**, «Trabajo en equipo frente a trabajo individual. Ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción, *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, n.º 28, 2015.
- COROMINAS, M., OLIVERAS I ROVIRA, A.**, «El aprendizaje entre iguales ¡más aprendizaje y más cohesión!», *Aula de innovación educativa*, n.º 309, 2021, p. 64.
- CORTES TOLEDO, M., MORAGA ÁLVAREZ, E.H., SILVA, D. Y VALENZUELA, C.R.**, «Estrategias para el Desarrollo del Aprendizaje Entre Pares. Propuesta de Zonas de Aprendizaje Guiado», *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, Vol. 8, n.º 5, 2024, pp. 2131-2146.
- DE BORJA IRIARTE, F.**, «Aplicación del Reglamento 2016/1103 y conflictos de leyes internacionales e internos en materia de régimen económico matrimonial», *Actualidad civil*, n.º 6, 2019, versión online.
- FERNÁNDEZ ROZAS, J.C.**, «Un hito más en la comunitarización del Derecho internacional privado: regímenes económicos matrimoniales y efectos patrimoniales de las uniones registradas», *La Ley Unión Europea*, n.º 40, 2016, versión online.
- FOSSER, N.**, «Procesos de enseñanza y aprendizaje guiados por pares», *Inter-Cambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, Vol. 6, n.º 2, 2019, pp. 40-49.
- FUENTES MARTÍNEZ, J.**, «Una visión notarial de los reglamentos UE 2016/1103 y 1104», en SERRANO DE NICOLÁS, A. (Coord.), *Los Reglamentos UE 2016/1103 y 2016/1104 de regímenes económicos matrimoniales y efectos patrimoniales de las uniones registrada*, Colegio Notarial de Cataluña y Marcial Pons, Madrid, 2020, pp. 249-276.
- GARCÍA SAURA, P.J.** «La enseñanza universitaria a través de planteamientos de trabajo Cooperativo en el aula», en CASTRO, A. Y GUILLÉN RIQUELME, A. (Coords.), *VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior. Libro de capítulos*, Asociación Española de Psicología Conductual AEPC, 2010, pp. 608-612.

- GONZÁLEZ BEILFUSS, C.**, «La autonomía de la voluntad en el ámbito matrimonial y de las uniones de hecho: perspectivas internacionales», en RODRÍGUEZ BENOT, A. y HORNERO MÉNDEZ, C. (Dir.), GARCÍA-ÁLVAREZ, L. (Coord.), *La autonomía de la voluntad en el ámbito matrimonial y de las parejas de hecho: perspectivas interna, internacional y comparada*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2025, pp. 227-261.
- GONZÁLEZ MACIÀ, C., VICENT JUAN, M., SANMARTÍN LÓPEZ, R., y MARTÍNEZ MONTEAGUDO, M.C.**, «Evaluación del dominio de las habilidades comunicativas interpersonales en docentes en formación», en ROIG VILA, R. (Coord.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018, p. 942.
- GRANGEL SEGUER, R., y CAMPOS SANCHO, C.**, «Contratos de aprendizaje y evaluación entre iguales para responsabilizar al alumno de su aprendizaje», en AA. VV., *Actas de las XIX Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática: JENUI 2013: Castellón, del 10 al 12 de julio de 2013*, Universidad Jaume I, 2013, pp. 45-52.
- GUTIÉRREZ ESTEBAN, P. y CASTRO ROBLES, M.^a P.**, «El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura», *Revista de Investigación en Educación*, n.º 16, 2018, pp. 78-92.
- IGOA FRANCHEZ, S., GARAI OMAETXEBARRIA, I., IRIDOY GARCÍA, M.J., y BIKUÑA ZUBIZARRETA, M.J.**, «Apoyo entre iguales para fomentar el aprendizaje», *Aula de innovación educativa*, n.º 262, 2017, pp. 8-61.
- LÓPEZ MEDIALDEA, A.M.**, *Relaciones interpersonales en el aula y trabajo cooperativo*, C Editorial, D.L., Málaga, 2014.
- MARINO, S.**, «Strengthening the European Civil Judicial Cooperation: the patrimonial effects of family relationships», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, Vol. 9, n.º 1, 2017, pp. 265-284.
- MARTÍNEZ CLARES, P.**, «La orientación en tiempos de cambios», en MAQUILÓN SÁNCHEZ, J.J., *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Murcia, 2011, pp. 45-61.
- MARTÍNEZ GARCÍA, I., SANTOS LÓPEZ, C. y PADILLA CARMONA, M.^a T.**, «Autoevaluación y evaluación por pares: participación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje», *Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación. EVALtrends 2011. Evaluar para aprender en la Universidad*, Bubok Publishing, 2011, pp. 347-359.

- MOTA, H.**, «La protección de terceros en el Reglamento (UE) 2016/1103», *Anuario Español de Derecho Internacional Privado*, núm. 18, 2018, pp. 61-92.
- PÉROZ, H.**, «Les lois applicables au régime primaire: Incidences du Règlement (UE) 2016/1103 sur le droit applicable au régime primaire en droit international privé français», *Journal du droit international*, n.º 3, 2017, pp. 813-829.
- RODRÍGUEZ BENOT, A.**, «El criterio de conexión para determinar la ley personal: un renovado debate en Derecho Internacional Privado», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, Vol. 2, n.º 1, 2010, pp. 186-202.
- «Cuestionario práctico sobre los Reglamentos de la UE 2016/1103 (matrimonios) y 2016/1104 (uniones registradas)», *La Notaria*, n.º 1, 2019, pp. 81-89.
- RODRÍGUEZ RODRIGO, J.**, *Relaciones económicas de los matrimonios y las uniones registradas en España, antes y después de los reglamentos (UE) 2016/1103 y 2016/1104*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2019.
- RUEDA VALDIVIA, R.**, «Plurinacionalidad y régimen económico matrimonial en Derecho Internacional Privado español», en MOYA ESCUDERO, M. (Dir.), *Plurinacionalidad y Derecho Internacional Privado de la familia y sucesiones*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2021, pp. 334-402.
- «El Reglamento (UE) 2016/1103 y su impacto en la regulación de los regímenes económicos matrimoniales en DIPr. Español. Especial referencia a su repercusión en competencia internacional y ley aplicable», en RODRÍGUEZ BENOT, A. y HORNERO MÉNDEZ, C. (Dirs.), CARRIZO AGUADO, D. (Coord.), *Régimen económico matrimonial: cuestiones de derecho interno, comparado e internacional*, Aranzadi, Navarra, 2024, pp. 207-306.
- SÁNCHEZ ORTIZ, J.M. y BRITO GUERRA, N.E.**, «Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral», *Encuentros*, Vol. 13, n.º 2, 2015, pp. 117-141.
- SOTO MOYA, M.**, «La autonomía de la voluntad y la fallida correlación entre *fórum/ius* en el Reglamento (UE) 2016/1104 sobre régimen patrimonial de las parejas registradas», en RODRÍGUEZ BENOT, A. y HORNERO MÉNDEZ, C. (Dirs.), GARCÍA-ÁLVAREZ, L. (Coord.), *La autonomía de la voluntad en el ámbito matrimonial y de las parejas de hecho: perspectivas interna, internacional y comparada*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2025, pp. 291-318.
- SOUSA GONÇALVES, A.S.**, «O princípio da autonomia da vontade no Regulamento Europeu sobre Regimes Matrimoniais», *Revista Electrónica de Direito. REd*, vol. 22, n.º 2, 2020, pp. 76-93.

WAUTELET, P., «Article 23», BONOMI, A. and WAUTELET, P., *Le droit européen des relations patrimoniales de couple. Commentaire des Règlements (UE) 2016/1103 et 2016/1104*, Bruylant, Bruselas, 2021, pp. 677-701.

CAPÍTULO IX

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DEL MATRIMONIO EN EL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

Laura García Álvarez

*Profesora Titular de Derecho internacional privado
Universidad Pablo de Olavide*

I. La poliédrica realidad del matrimonio en un mundo globalizado: pluralismo jurídico, multiculturalidad, derechos humanos y orden público internacional

La presente contribución plantea una estrategia docente para explicar algunas cuestiones vinculadas a la institución del matrimonio en Derecho internacional privado en el marco de una clase práctica, una vez abordado el tema en las clases de teoría. Dicha estrategia está basada en el método de ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), enriquecida con otras metodologías, como son el enfoque intercultural y de Derecho comparado y el uso de herramientas digitales.

En un contexto globalizado caracterizado por una creciente movilidad de las personas, donde no es infrecuente que personas de diferentes nacionalidades, culturas y sistemas jurídicos contraigan matrimonio, el análisis de la dimensión transfronteriza del matrimonio deviene imprescindible. La Comisión Europea estimaba ya en 2010 que, de los 122 millones de matrimonios existentes en la UE, aproximadamente 16 millones (13 %) eran de carácter transfronterizo¹, estadísticas que no han hecho sino aumentar. Según datos

1 *Informe sobre la ciudadanía de la UE: La eliminación de los obstáculos a los derechos de los ciudadanos de la UE*, 2010, disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0603:FIN:es:PDF> [Consulta: 12/3/2025]. No se han encontrado datos más recientes a nivel europeo.

de 2024, se estima que al menos un 18,2 % de los matrimonios celebrados en España en 2023 con cónyuges de distinto sexo, uno de ellos —o ambos— era extranjero². Esto significa que los conflictos familiares internacionales se están presentando en la actualidad con una frecuencia considerable, no comparable a la de décadas pasadas.

Las diferencias culturales y jurídicas en la configuración y tratamiento de esta institución tan relevante, plantean importantes desafíos para el Derecho internacional privado, en cuestiones tan diversas como el reconocimiento de matrimonios válidamente celebrados en el extranjero —que pueden ser, en algunos casos, contrarios al orden público del Estado del foro—, la validez de uniones interculturales o interreligiosas, los efectos patrimoniales de los matrimonios internacionales o la resolución de divorcios con elementos transfronterizos. Asimismo, la evolución de las estructuras familiares y el reconocimiento de nuevos modelos de convivencia, como los matrimonios entre personas del mismo sexo o las uniones de hecho, complejizan aún más este abordaje.

En este contexto, la enseñanza del matrimonio en el Derecho internacional privado debe afrontar una doble exigencia. Por un lado, debe proporcionar a los estudiantes una sólida formación teórica en los principios y normas que rigen esta materia, un acercamiento que debe ser reflexivo y tener siempre en cuenta la importancia del respeto a la interculturalidad y, a la par, a los derechos humanos y demás principios esenciales que forman parte de nuestro ordenamiento jurídico, desde el convencimiento de que la mejor práctica es una buena teoría. Por otro lado, es imprescindible dotarlos de herramientas prácticas y de pensamiento crítico para resolver los conflictos jurídicos que se plantean en un mundo cada vez más interconectado y diverso, en un entorno normativo cambiante donde es esencial *aprender a aprender*.

Por todo ello, debemos acercar al estudiantado a esta realidad poliédrica, intercultural y compleja desde un pensamiento reflexivo y crítico, planteando cuestiones como, por ejemplo, que el no reconocimiento de un matrimonio infantil o poligámico —por ser contrario al orden público del Estado del foro— puede conllevar efectos negativos para la parte que se busca proteger en ambos casos (menor de edad, generalmente niña, o esposas ulteriores a la primera, en el segundo caso), desplegando entonces los efectos atenuados del orden público toda su razón de ser. También es importante reflexionar sobre cómo el unilateralismo jurídico que parece aumentar en los sistemas de Derecho internacional privado puede afectar en la movilidad de las personas, la continuidad transfronteriza de situaciones jurídicas y la seguridad jurídica y los derechos fundamentales de las partes, a la vez que se plantea cómo y en qué casos —y precisamente por esos derechos y valores que el

2 Instituto Nacional de Estadística, Nota de prensa, Fondo de Población, disponible en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176999&menu=ultiDatos&idp=1254735573002 [Consulta: 11/1/2025].

Estado considera fundamentales— podrá exceptuarse el normal funcionamiento del sistema de Derecho internacional privado. La consideración de la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos³ y del Tribunal de Justicia de la Unión Europea en asuntos tan relevantes como Coman⁴, entre otras posibles, es, en este sentido, imprescindible.

A través de metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en problemas, el enfoque intercultural y el uso de tecnologías digitales⁵, es posible fomentar un aprendizaje significativo que permita a los estudiantes comprender esta complejidad de los conflictos matrimoniales internacionales y desarrollar habilidades prácticas para su resolución, además de incrementar su motivación haciendo más interesante y significativo su aprendizaje. Además, la incorporación de pinceladas de perspectivas interdisciplinares, como el Derecho comparado o el enfoque de género, enriquece la formación de los estudiantes y les proporciona una visión más amplia y crítica de los problemas jurídicos que rodean al tratamiento del matrimonio en nuestra disciplina.

Este capítulo tiene pues como objetivo explorar las posibilidades que ofrece el ABP mediante un diseño de clase práctica en la que, mediante distintos casos y trabajo en grupo, integrando la teoría y la práctica, se busca acercar al estudiantado a la complejidad jurídica, ética, social y política de la institución del matrimonio en el contexto de la globalización y fomentar su pensamiento crítico para enfrentar los desafíos jurídicos del siglo XXI. En definitiva, la enseñanza del matrimonio en el Derecho internacional privado no puede limitarse a la mera transmisión de conocimientos normativos teóricos de forma unidireccional. Debe ser un espacio de reflexión, innovación y práctica que prepare al estudiantado para comprender y resolver los conflictos jurídicos que surgen, en relación al matrimonio, en este caso, en un mundo cada vez más complejo y diverso.

Con este capítulo se pretende contribuir a ese objetivo, ofreciendo una propuesta concreta de trabajo, basada en la metodología del ABP, para mejorar el proceso y los resultados de enseñanza-aprendizaje en esta área del Derecho, con tres objetivos principales que responden a carencias detectadas o aspectos a fortalecer⁶: 1) aumentar la significatividad del aprendi-

3 En asuntos como *Fedotova y otros c. Rusia* (Requêtes núms. 40792/10, 30538/14 y 434 39/14); asunto *Schalk y Kopf c. Austria* (sentencia de 24 de junio de 2010, requête núm. 30141/04); asuntos *Oliari y otros c. Italia* (Sentencia de 21 de julio de 2015, requêtes núms. 18766/11 y 36030/11), entre otras.

4 Sentencia del TJUE de 5 de junio de 2018, ECLI:EU:C:2018:385.

5 Al respecto, *vid.*, especialmente, FONT RIBAS, A., «El uso de las TIC como soporte para el ABP», en GARCÍA SEVILLA, J. (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, 2008, pp.229-253.

6 PÉREZ LLEDÓ, J. A., *La enseñanza del Derecho (dos modelos y una propuesta)*, Palestra, 2006, p. 125; Vid., BARRIO GALLARDO, A., «El ABP en Derecho Privado: un proyecto de

zaje, conectando realidad y teoría; 2) aumentar la motivación; 3) fomentar la puesta en práctica de competencias esenciales como son, entre otras, la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico.

II. El aprendizaje basado en problemas (ABP)

1. El aprendizaje basado en problemas: conceptualización y fundamentos

El ABP es una metodología pedagógica centrada en el estudiante que emplea como punto de partida la presentación al alumnado de problemas prácticos detectados en la realidad. Fue desarrollado en los años 1960 en la Universidad de McMaster por BARROWS y sus colaboradores, inicialmente en el ámbito de la educación médica, aunque su aplicación se ha extendido a diversas disciplinas, incluido la formación jurídica, dado que sus objetivos guardan una íntima conexión con los del ABP⁷. El ABP se basa en la premisa de que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones problemáticas reales —o basadas en la realidad— que requieran la aplicación de conocimientos, el desarrollo de habilidades de razonamiento y la colaboración en equipo.

Autores como BARROWS y TAMBLYN⁸ definen el ABP como un enfoque que «permite a los estudiantes aprender mediante la resolución de problemas y la reflexión sobre sus experiencias». En lugar de recibir información de manera pasiva, los estudiantes asumen un rol activo en la construcción de su conocimiento, investigando, analizando y proponiendo soluciones a problemas concretos. Esta metodología fomenta el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad para transferir conocimientos a contextos reales⁹.

innovación docente», en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 13, n.º 25, 2015, pp. 131-151, p. 134.

7 CRUICKSHANK, D.A., «Problem-based Learning in Legal Education», en WEBB, J. Y MAUGHAN, C. (eds.), *Teaching Lawyer Skills*, London, Butterworths, 1996, p.187.

8 BARROWS H.S. y TAMBLYN, R, *Problem-based learning: an approach to medical education*, Springer Publishing Co., 1980, definición completa en pp. 1-18, disponible en: <https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/fall11/1980-BarrowsTamblyn-PBL.pdf> [Consulta: 4/3/2025].

9 CRUZ LOZANO-RAMÍREZ, M. «El aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios», en *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 37 (2021), Universidad Autónoma de Madrid, disponible en: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_37_008 [Consulta: 20/2/2025].

Las funciones principales del ABP son¹⁰:

1. *Promover el aprendizaje significativo*: Al enfrentar problemas reales, los estudiantes conectan la teoría con la práctica, lo que facilita la retención y comprensión de los conceptos, incrementando su motivación.
2. *Desarrollar habilidades transversales*: El ABP fomenta habilidades como el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas —oralmente y por escrito—, la toma de decisiones ante situaciones nuevas, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos, ayudando a identificar las fortalezas y debilidades propias¹¹.
3. *Preparar para la práctica profesional*: Al simular situaciones reales, los estudiantes adquieren experiencia en la aplicación de conocimientos jurídicos a casos concretos, lo que resulta especialmente útil en áreas como el Derecho internacional privado.

En el ámbito jurídico, el ABP permite a los estudiantes analizar casos complejos, identificar normas aplicables, resolver conflictos de leyes y proponer soluciones fundamentadas, preparándolos para los desafíos de la práctica profesional en un mundo globalizado.

2. Elementos esenciales de la propuesta de trabajo con la metodología de ABP

Hay pues tres elementos que son esenciales para que funcione la metodología de ABP, que se presentan a continuación.

2.1. El caso o «problema»

El fin del mismo, como se refleja en la literatura sobre esta metodología, es que suscite interés en el alumnado y desencadene el proceso de aprendizaje, de forma que aquel entienda que debe profundizar y estudiar ciertas cuestiones antes de poder dar una solución al problema en cuestión¹². Debe

10 Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, «Aprendizaje basado en problemas», 2008, disponible en: https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf [Consulta: 2/3/2024].

11 COMELLI, M. *et al.*, «El Aprendizaje Basado en Problemas. Una Propuesta Didáctica para el Área Físicoquímica», *Congreso Regional de Ciencia y Tecnología*, 2002, Universidad Nacional de Catamarca, p.9, disponible en: <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CD%20INTERACTIVOS/NOA2002/Aprendizaje%20Basados%20Problemas.pdf> [Consulta: 2/3/2024].

12 RESTREPO GÓMEZ, B., «Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria», en *Educación y educadores*, N.º 8, 2005, pp. 9-20, p. 11, y bibliografía allí citada.

ser lo suficientemente complejo para que el estudiantado lo perciba como un desafío, pero no tan complejo como para que sea de imposible consecución para su nivel de competencias y conocimientos. Por ello, en ocasiones, es importante adaptar los casos reales o incluso generar casos «creíbles», esto es, que se modifican o crean por los fines esencialmente educativos de la actividad.

En cualquier caso, la situación problemática sí ha de estar ligada a la realidad para que el esfuerzo del estudiantado por completar las tareas de aprendizaje tenga sentido, es decir, sea relevante para sus intereses, sea significativo. De igual forma, el problema debe activar las habilidades y el conocimiento previo del estudiante, necesarios para la solución del problema y construcción del conocimiento, guardando íntima conexión con los contenidos tratados, con la normativa presentada y con aquellos puntos más complejos o problemáticos que pueden suscitar mayores desafíos en su aplicación práctica. En este caso, los casos de Derecho internacional privado planteados intentan ajustarse a estos parámetros. Es importante recordar que los casos en ABP no tienen por qué tener una única solución correcta¹³, siendo el razonamiento jurídico esencial para justificar las respuestas e interpretaciones dadas.

2.2. El aprendizaje en equipos

Una parte esencial de la metodología del ABP es el trabajo en equipos, lo cual implica la existencia de unase responsabilidades compartidas y un objetivo común, donde las personas que forman parte del mismo interactúan para resolver los problemas y alcanzar el objetivo de forma conjunta. Es por ello que algunos autores afirman que el aprendizaje cooperativo es una metodología necesaria en el ABP, aunque tiene entidad con independencia de esta. Dicho de otra forma: en el aprendizaje basado en problemas, la organización del alumnado en pequeños equipos, idealmente entre cinco y ocho¹⁴, ayuda a establecer sinergias, enriqueciendo y facilitando la resolución de un problema que, de forma individual y con los recursos dados (incluyendo el tiempo disponible para resolverlo) sería mucho más difícil de resolver.

No obstante, el trabajo en equipos, asegurando la cooperación de todos, no es siempre fácil, por lo que el docente facilitador debe propiciar que todos los miembros participen, que se realice una escucha activa...en definitiva,

13 PRIETO NAVARRO, L., «Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas», en *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 64, n.º 124, 2006, p. 187.

14 EXLEY, K. y DENNICK, R., *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*, Narcea, 2007, pp.87 y 111; DE MIGUEL, M. (coord.). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza, 2005, pp.129 y170.

que se construya la solución de forma colectiva. Pueden utilizarse distintas técnicas que coadyuven en esta tarea a la mera observación e intervención en el aula: por ejemplo, que se realicen actas de las sesiones (o de la sesión), guiones de trabajo, roles dentro del grupo, portafolio, etc.¹⁵.

2.3. El docente «facilitador»

En la metodología ABP el docente no puede limitarse, necesariamente, a proporcionar conocimientos de forma unilateral, sino que debe ser un facilitador del aprendizaje autónomo y guiado del estudiantado. Así, además de proporcionar los casos a resolver y de haber dado una previa formación teórica, incluyendo los materiales normativos a manejar, tiene un papel clave a lo largo de la resolución de los casos, ofreciendo orientación, haciendo preguntas que encaminen la reflexión o les ayuden a cuestionar sus avances, así como dando feedback en determinados momentos. La tarea de guiar al alumnado mediante preguntas es especialmente compleja pero importante: el docente debe estar atento para identificar cuándo un estudiante se desvía del tema central o cuándo el proceso de resolución del problema se estanca, con el fin de reconducir estas situaciones mediante preguntas adecuadas. El cuestionamiento de los planteamientos del estudiante debe servir para centrar la atención y estimular la formulación de hipótesis que le permitan justificar su razonamiento. A través de este proceso, el estudiante podrá identificar hasta dónde llega su conocimiento actual y reconocer los temas que necesita aprender para ampliar su comprensión¹⁶.

Al tratarse de un trabajo en grupo cooperativo y de debates grupales, el docente tiene igualmente la responsabilidad de garantizar que cada estudiante, de manera individual, exprese y contribuya a la puesta en común de las ideas que conformarán el conocimiento compartido dentro del grupo. De igual forma, debe asegurarse de que el alumnado está trabajando en equipo de manera cooperativa, lo que implica que hay escucha mutua y aceptación de las contribuciones de otros miembros que contribuyen a la resolución del caso y al conocimiento colectivo.

15 RED DE INNOVACIÓN DOCENTE EN ABP DEL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE GIRONA, «La implementación y transferibilidad del ABP», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 216, 2012, pp. 24-28, p. 26.

16 *Ibidem*, p. 25.

III. El matrimonio en Derecho internacional privado: trabajo previo y recursos de aprendizaje

1. El matrimonio en derecho internacional privado: temas a abordar

El alumnado debe preparar, con antelación a la clase práctica en la que se trabajan los casos con la metodología ABP, el contenido teórico visto en clase en relación al matrimonio en Derecho internacional privado, así como los distintos recursos de aprendizaje propuestos por el docente. En concreto, los temas, dentro de la institución del matrimonio, que se trabajan y abordan en la práctica, son los siguientes:

- *Capacidad matrimonial y consentimiento*. Estas cuestiones carecen de un tratamiento específico en el sistema español de Derecho internacional privado, aunque se entiende que quedan incluidas en el artículo 9.1 del Código civil y, por tanto, quedan reguladas por la ley de la nacionalidad de la persona, esto es, la de cada uno de los cónyuges en el momento de contraer matrimonio. Esta ley engloba cuestiones como la determinación de la capacidad matrimonial y del consentimiento matrimonial, la edad núbil, los impedimentos y posibles dispensas, etc. Es esencial aproximarse a su tratamiento y evolución en Derecho comparado, y la referencia, en tanto que se trata de cuestiones actuales relevantes, al matrimonio infantil, forzoso y de complacencia, incluyendo el reconocimiento de matrimonios válidamente celebrados en el extranjero pero que vulneran, respecto de la capacidad o el consentimiento, el orden público internacional del Estado del foro o sus normas imperativas¹⁷.
- *Forma del matrimonio*. Respecto a la forma, nos referimos principalmente, en ausencia de instrumento supraestatal, a los artículos 49 y 50 del Código civil, así como al matrimonio consular. La referencia a los distintos acuerdos celebrados por el Estado español con las dis-

17 Así, la Resolución-Circular de 29 de julio de 2005, de la Dirección General de los Registros y el Notariado, sobre matrimonios civiles entre personas del mismo sexo (donde se cuestiona que estos se vinculen a una cuestión de capacidad), se recogen distintos casos en los que actúa la excepción de orden público internacional español frente a la aplicación de Derechos extranjeros en materia de capacidad cuando aquellos: a) admiten los matrimonios poligámicos y por tanto la capacidad nupcial del ya casado (*vid.* Resolución DGRN de 14 de diciembre de 2000, entre otras); b) prohíben contraer matrimonio entre personas de distintas religiones (Resolución DGRN de 7 de junio de 1992, entre otras) o c) que impiden el matrimonio de una personas transexual con una persona de su mismo sexo biológico pero distinto legal, por no reconocer el cambio de sexo declarado judicialmente en España (Resolución de la DGRN de 24 de enero de 2005). *Vid.*, al respecto, ampliamente, RODRÍGUEZ BENOT, R. *et al*, *Derecho internacional privado*, 11.ª ed., Tecnos, pp. 202 y ss.

tintas confesiones religiosas para el reconocimiento de efectos a los matrimonios celebrados conforme a sus ritos, es obligada. También la consideración de los efectos de aquellos matrimonios celebrados conforme a confesiones que hayan obtenido el reconocimiento de «notorio arraigo» en España. El alumnado debe aplicar las normas de conflicto pertinentes, resolviendo los eventuales problemas que puedan darse al respecto de la forma del matrimonio. Por ejemplo, en el reconocimiento de un matrimonio celebrado en el extranjero en forma religiosa, de acuerdo con la Orden JUS/577/2016, de 19 de abril, del Ministerio de Justicia¹⁸.

- *Determinación de la ley aplicable y de la competencia judicial internacional* en casos de *separación judicial, divorcio, nulidad, disolución del régimen económico matrimonial* y demás efectos derivados de la disolución del vínculo matrimonial. En este ámbito, se deben manejar con solvencia los Reglamentos de la UE, *cit. infra*, así como la normativa interna, aunque dado el carácter de *erga omnes* de los Reglamentos de ley aplicable en estas cuestiones, la normativa interna se ha visto claramente desplazada, excepto en materia de nulidad matrimonial, excluida del Reglamento UE 1259/2010.
- *Reconocimiento de matrimonios celebrados en el extranjero*. Especial referencia a matrimonios polígamos, homosexuales y otros casos especiales, incluyendo el abordaje del método del reconocimiento de situaciones jurídicas válidamente creadas en el extranjero y en los problemas que pueden plantearse en este ámbito, vinculados principalmente al orden público internacional. También se aborda la eficacia transfronteriza de resoluciones extranjeras en materia matrimonial (Reglamento (UE) n.º 2019/1111, Convenios internacionales eventualmente aplicables al caso o la Ley 29/2015, de Cooperación Jurídica Internacional en Materia Civil).

En todos ellos, el abordaje se hace teniendo en cuenta los retos que se plantean en relación al pluralismo jurídico, a la multiculturalidad y al respecto a los derechos humanos y libertad de circulación en la UE.

2. Recursos de aprendizaje

Es esencial que el alumnado conozca y sepa manejar la normativa, jurisprudencia y el resto de recursos necesarios para resolver con solvencia los casos que se planteen en la clase práctica sobre aspectos, no debe olvidarse, que ya se han trabajado y presentado en la clase teórica.

18 Orden JUS/577/2016, de 19 de abril, sobre inscripción en el Registro Civil de determinados matrimonios celebrados en forma religiosa y aprobación del modelo de certificado de capacidad matrimonial y de celebración de matrimonio religioso. BOE núm. 97, de 22/04/2016.

Respecto a la normativa, es importante tener en cuenta que, en el ámbito del Derecho de familia internacional supranacional institucional (esto es, Derecho internacional privado de la UE), se ha avanzado de forma significativa en su armonización, pese a la dificultad intrínseca que presenta la armonización en esta área del Derecho, cristalizada en la necesidad de unanimidad del procedimiento del art. 81.3 TFUE. La intervención del legislador europeo ha seguido pues avanzando en la armonización del DIPr de familia, aunque haya tenido que optar en no pocas ocasiones a la cooperación reforzada, con el objetivo de mejorar la vida diaria de las familias de la Unión Europea, fomentar las ventajas del mercado interior y, especialmente, facilitar la libre circulación de personas y familias.

En este ámbito, el alumnado manejará los siguientes Reglamentos de la UE en relación al matrimonio: Reglamento (UE) n.º 1259/2010 del Consejo, de 20 de diciembre de 2010, por el que se establece una cooperación reforzada en el ámbito de la ley aplicable al divorcio y a la separación judicial; Reglamento (UE) n.º 2016/1103 del Consejo, de 24 de junio de 2016, por el que se establece una cooperación reforzada en el ámbito de la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones en materia de regímenes económicos matrimoniales y su reglamento «gemelo», el Reglamento (UE) n.º 2016/1104 del Consejo, de 24 de junio de 2016, por el que se establece una cooperación reforzada en el ámbito de la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones en materia de efectos patrimoniales de las uniones registradas; y el Reglamento (UE) n.º 2019/1111 del Consejo, de 25 de junio de 2019, relativo a la competencia, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones en materia matrimonial y de responsabilidad parental, y sobre la sustracción de internacional de menores.

En el ámbito convencional, se podrán manejar, principalmente, el Convenio de Múnich de 5 de septiembre de 1980, relativo a la expedición de un certificado de capacidad matrimonial; el Convenio tendente a facilitar la celebración de los matrimonios en el extranjero, de París de 10 de septiembre de 1964, la Convención relativa al consentimiento para el matrimonio, edad mínima para contraer matrimonio y registro de los mismos, hecha en Nueva York el 10 de diciembre de 1962, además de los Convenios internacionales en materia de derechos humanos.

A nivel interno, además de aplicar las normas del Código civil, especialmente, los artículos 9.1, 49 y siguientes, o 107, se tendrán en cuenta las disposiciones de la Ley del Registro Civil, así como los Acuerdos entre las distintas confesiones religiosas y el Estado español y las circulares relevantes de la Dirección General de Seguridad y Fe Pública (antes, Dirección General de los Registros y el Notariado), por ejemplo, en materia de matrimonios de complacencia¹⁹

19 Instrucción de la DGRN, de 31 de enero de 2006, sobre los matrimonios de complacencia, BOE núm. 41, de 17 de febrero de 2006. También, la Instrucción de 9 de enero de 1995, sobre el expediente previo al matrimonio, BOE núm. 21, de 25 de enero de 1995.

o de matrimonio consular²⁰. Igualmente se tendrá en cuenta la Ley Orgánica del Poder Judicial, en materia de competencia judicial internacional y la Ley 29/2015, de Cooperación Jurídica Internacional en Materia Civil, para reconocimiento de decisiones extranjeras y cooperación judicial internacional en defecto de instrumento supraestatal.

Por último, pero no por ello menos importante, hay que mencionar que, en el sistema de Derecho internacional privado español, las soluciones a las cuestiones ligadas al matrimonio, se ven influidas por los principios consagrados en la Constitución española (en especial los artículos 10,14, 16 y 32) y por la normativa internacional de derechos humanos, especialmente el artículo 16 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el artículo 23 del Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, el artículo 12 del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos del Hombre y de las Libertades Fundamentales y el artículo 9 de la Carta de Derechos Fundamentales de la UE, entre otras. Estas normas inciden directamente en la delimitación de la excepción de orden público internacional, que puede actuar tanto en sede de ley aplicable como en sede de reconocimiento de decisiones extranjeras o de situaciones válidamente constituidas en otro país.

En relación a la jurisprudencia, ya nos hemos referido a las sentencias del TEDH, del TJUE²¹, y a estas es obligado añadir las sentencias de nuestros tribunales, por ejemplo, las sentencias del Tribunal Supremo en relación al reconocimiento de la pensión de viudedad a varias esposas en un matrimonio polígamo, etc.

Además de estos recursos, se recomendará el uso de blogs jurídicos especializados en Derecho internacional privado (*Conflict of Laws; Confictus Legum*, etc.), uso de Google y de bases de datos jurídicas, recursos digitales abiertos (como bases de datos de legislación internacional, podcasts especializados, etc.) o disponibles en la biblioteca de la universidad, especialmente para búsqueda de legislaciones de Derecho comparado, casos reales similares, sentencias extranjeras o nacionales, etc. Los casos se harán con ordenadores disponibles, para que el alumnado pueda usar los recursos de aprendizaje que se hayan indicado, e investigar y resolver los problemas de manera efectiva.

Como actividad complementaria conectada puede plantearse la realización por parte del alumnado de mapas político-jurídicos para contemplar las normativas de los distintos aspectos ligados al matrimonio en Derecho comparado, dentro de la UE o a nivel global, que pueden usarse como fuentes de información una vez elaborados.

20 Resolución-circular de la DGRN, de 29 de julio de 2005, BOE núm. 188, de 8 de agosto de 2005.

21 *Vid., supra*, notas 3 y 4.

IV. Propuesta de intervención en el aula: una clase basada en el ABP

1. Desarrollo de la actividad en el aula

El trabajo con el método ABP se realizará en grupos pequeños, de entre cinco y siete estudiantes idealmente, que se realizarán intentando equilibrar el nivel de competencias de los mismos. Puede ser conveniente establecer roles diversos: moderador, portavoz, etc.

Al comienzo de una clase, que en este caso es de una hora y media de duración (dado que esta propuesta se suele realizar en el marco de una clase de enseñanzas prácticas y de desarrollo, o varias, si el nivel de dificultad lo requiere), se presentan los casos brevemente a todos de forma atractiva (usando imágenes reales de los casos en los que se basan, fragmentos de sentencias con los datos más relevantes, etc.) y se distribuyen entre el alumnado agrupado, que deberá haberse preparado la clase previamente, conforme a lo dispuesto en el apartado anterior, teniendo a su disposición ordenadores y todos los recursos previamente recomendados para poder solucionar el caso, con independencia de que el alumnado puede y debe buscar y ampliar sus propios recursos una vez conocido el caso concreto que deben solucionar.

Se dará una hora, aproximadamente, para el trabajo en grupo. Como se explicó anteriormente, se aconseja repartir los roles, sin que falte el de moderador, portavoz y secretario, encargado este último de dejar constancia de las aportaciones principales de los distintos miembros del grupo y del proceso de razonamiento seguido. En función de la complejidad del caso podrá, bien solicitarse a cada grupo el abordaje de una cuestión (si se trata de un caso complejo y largo) bien dar a cada grupo un caso distinto, para que luego se compartan a nivel de gran grupo, con toda la clase.

Al finalizar dicho tiempo, la media hora restante se dedicará a la puesta en común, exposición de la solución a toda la clase y al debate de aquellos aspectos más controvertidos, guiado por las preguntas que pueda sugerir el o la docente. La solución final del caso se entregará al docente para su evaluación junto con el resto de elementos que se tendrán en cuenta (participación, calidad y cantidad de intervenciones, acta del grupo, cuestionario de coevaluación, etc.)

2. Ejemplos de supuestos para el trabajo grupal

Los tipos de casos emplearán, básicamente, dos formas de trabajar: en un primer tipo, partimos de un supuesto fáctico para analizar las preguntas que se nos plantean y dar solución al mismo. En un segundo tipo, el alum-

nado partirá de un supuesto real sobre el que ya hay sentencia judicial, con la particularidad de que serán sentencias que contienen errores en la aplicación o interpretación del Derecho internacional privado. En este segundo tipo, deberán detectar dichos errores y reformular la sentencia de forma adecuada, como si fueran los jueces del caso en cuestión. Los casos se elaborarán o seleccionarán de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) **Su relevancia actual**, como, por ejemplo, los problemas que suscitan en el ámbito internacional y de Derecho comparado los matrimonios forzados, infantiles, entre personas del mismo sexo o los poligámicos, con sus correspondientes efectos. También se abordarán aquellos casos en que la complejidad es meramente técnica, aunque se trate de un matrimonio convencional, entre personas del mismo sexo, sin que se cuestione la falta de consentimiento o capacidad o se trate de un matrimonio poligámico.
- b) **Su complejidad jurídica**, que deberá ser suficiente para que el alumnado perciba un reto pero no excesiva para que su solución, dado su nivel de conocimientos y competencias, sea factible. Normalmente, tendrán que manejar las normas de conflicto en materia matrimonial relativas a la forma, la capacidad y el consentimiento, además de aquellas relativas a las crisis matrimoniales o al régimen económico matrimonial, en su caso. Por otra parte, deberán diferenciar correctamente entre el reconocimiento de resoluciones judiciales extranjeras y el reconocimiento de situaciones válidamente constituidas en el extranjero. Igualmente, será frecuente, por la propia naturaleza de las cuestiones actuales planteadas, la intervención de la excepción de orden público internacional y de sus efectos atenuados, de las normas imperativas o de policía en determinados casos, y, en el ámbito de la UE, de la jurisprudencia del TJUE en materia de libertad de circulación.

En todos ellos, siguiendo a WOOD²², los casos ABP están basados, en la medida de la posible, en jurisprudencia real o casos reales y, a ser posible, incluir documentación auténtica (certificados matrimoniales, sentencias extranjeras, etc.). Están diseñados para fomentar el análisis crítico, la aplicación de normas jurídicas y la resolución de conflictos complejos, con el objetivo puesto en mejorar la comprensión del alumnado, un acercamiento de este a la complejidad jurídica, social, ética y política del Derecho internacional privado y mayor interés y motivación en la asignatura.

A continuación, se ofrecen algunos temas, muy resumidos a la información principal por limitaciones de espacio, sobre los que pueden plantearse casos prácticos: en primer lugar, de los que parten del supuesto de hecho y,

22 Wood, D.F., «Problem Based Learning», en *BMJ-Publishing Group*, 2003, pp. 326-330, <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7384.328> [Consulta: 10/2/2025].

en segundo lugar, de los que parten de sentencias judiciales con errores en la aplicación o interpretación del DIPr en materia matrimonial.

En relación al primer tipo de supuestos, esto es, los que parten del supuesto de hecho y deben resolverse, estos se han editado partiendo de supuestos reales o elaborado pensando en casos similares y plausibles. Nótese que se presentan aquí de forma muy sintética, si bien al alumnado se les ofrecen con muchos más detalles y/o preguntas, adjuntando, si se tienen, referencias al caso real o al caso similar al planteado (ya sea de prensa, de sentencia judicial, imágenes, resoluciones de la DGRN, etc.)

- 1. Reconocimiento de un matrimonio celebrado en el extranjero.** Una pareja española contrae matrimonio en Arabia Saudí bajo las normas locales, que permiten la poligamia. El marido ya tiene otra esposa en Arabia Saudí. Al regresar ambos a España, la segunda esposa solicita el reconocimiento del matrimonio. Preguntas posibles para el análisis: a) ¿Se reconoce este matrimonio en España? b) ¿Qué normas de Derecho internacional privado se aplican? c) En caso de que el marido falleciese y la esposa española, además de la primera esposa, solicitasen el reconocimiento de la pensión de viudedad al Estado español, ¿se les debería reconocer la misma?
- 2. Matrimonio entre personas del mismo sexo con efectos transfronterizos.** Dos mujeres, una española y otra argelina, se casan en Francia, donde el matrimonio entre personas del mismo sexo es legal. Posteriormente, se trasladan a Argelia, donde este tipo de unión no está reconocido. La española desea que se vea reconocido su derecho a residencia en tanto cónyuge de una persona nacional de ese país. Preguntas para el análisis: a) ¿Qué situación se producirá en Argelia respecto del reconocimiento del matrimonio entre personas del mismo sexo y de sus posibles efectos? b) Imagine ahora que, en lugar de la argelina, la nacionalidad de la mujer es la búlgara y la pareja casada se traslada a Bulgaria. ¿Podría alterarse la situación respecto del papel del orden público? ¿Por qué? c) Y si se tratase de una pareja de una francesa y otra española, que se casa en Francia y se trasladan luego a España, ¿se reconocería el matrimonio y sus efectos? c) Explique la distinta manera de en la que el reconocimiento de un matrimonio válidamente celebrado en el extranjero y de sus efectos se realiza en cada uno de estos tres escenarios.
- 3. Divorcio internacional con elementos de violencia de género.** Una mujer española y un hombre marroquí se casan en Marruecos bajo la ley islámica. Tras varios años de matrimonio, la mujer sufre violencia de género y huye a España, donde solicita el divorcio y la custodia de sus hijos. Preguntas para el análisis: a) ¿Podrían ser competentes los tribunales españoles sobre la disolución del vínculo matrimonial? b) En ese caso: ¿Qué ley se aplicaría al divorcio? c) ¿Cómo se protege a la víctima de violencia de género en un contexto internacional?

- d) ¿Podrían decidir los tribunales españoles sobre la custodia de los hijos? e) ¿Qué papel podría jugar aquí el interés superior del menor?
4. **Matrimonio consuetudinario y su reconocimiento internacional.** Un hombre nigeriano y una mujer española celebran un matrimonio consuetudinario en Nigeria, siguiendo las tradiciones locales, admitidas en el ordenamiento nigeriano. Posteriormente, se trasladan a España, donde la esposa solicita el reconocimiento del matrimonio. Preguntas para el análisis: a) ¿Se reconoce un matrimonio consuetudinario en España, y con qué requisitos? b) ¿Cómo se aborda la prueba del matrimonio consuetudinario? c) ¿Y si uno de los contrayentes fuese menor de 16 años en el momento de la celebración?
5. **Matrimonio infantil y norma imperativa.** Un hombre de 19 años, procedente de Afganistán, llega a Países Bajos y obtiene el estatuto de refugiado. Cuando quiere reagrupar a su mujer, que tiene 16 años pero con la que había contraído válidamente matrimonio en Afganistán cuando ella tenía 14, las autoridades neerlandesas se lo deniegan porque, según la norma imperativa que prohíbe el matrimonio infantil en los Países Bajos, el matrimonio sería nulo, con independencia de su validez en el país del lugar de celebración. La mujer se tiene pues que quedar en Afganistán casada pero sin marido, y con dos niños en común que no tendrán padre. a) ¿Protege esta solución a la niña casada? b) ¿Qué pasaría si esta misma situación se da en España? c) ¿Qué problemas encuentras desde la perspectiva del Derecho internacional privado? Investiga sobre las normas imperativas de prohibición del matrimonio infantil y reflexiona sobre sus ventajas e inconvenientes frente a la aplicación de la excepción de orden público.
6. **Matrimonio religioso y su reconocimiento.** Una pareja india contrae matrimonio bajo el rito hindú en la India. Posteriormente, se trasladan a España, donde solicitan el reconocimiento del matrimonio para obtener un permiso de residencia. a) ¿Se reconoce un matrimonio religioso en España, si este se ha contraído en el extranjero entre extranjeros? b) ¿Y si uno de los contrayentes fuese español? ¿Qué requisitos deben cumplirse para que un matrimonio celebrado en el extranjero sea reconocido en un Estado laico? c) ¿Cómo se aplica la norma de *lex loci celebrationis* en este caso?

En el segundo tipo de casos que se plantean, las sentencias que presentan errores judiciales no son escasas²³. Ejemplos pueden ser, además de las

23 En los siguientes artículos se abordan errores judiciales en la aplicación e interpretación del DIPr y pueden tomarse muchas de las sentencias allí citadas como casos de estudio: *vid.*, YBARRA BORES, A., «Los tribunales españoles y el Derecho internacional privado: Una relación compleja», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 2022, Vol. 14, N.º 2, pp. 871-

citadas en los artículos que se mencionan en la nota anterior, analizados en detalle, los siguientes: AAP de Santander de 4 de mayo de 2022²⁴, Auto del Juzgado de Primera Instancia de Reinosa de 15 de diciembre de 2021²⁵, AAP Barcelona, de 13 de abril de 2007²⁶, AAP Madrid de 1 de junio de 2011²⁷ o la SAP Granada de 14 de septiembre de 2017²⁸. Se trata, por lo general, de un ejercicio que no busca tanto la reflexión sobre la complejidad de intereses en juego a la hora de resolver un caso de Derecho internacional privado actual sino de detectar errores en la aplicación o interpretación de esta disciplina, desde un punto de vista más técnico (confusiones en la identificación del elemento extranjero, en la jerarquía normativa, en los ámbitos de aplicación de los instrumentos, etc.)

3. Evaluación del aprendizaje

La evaluación de la actividad se realiza teniendo en cuenta los siguientes aspectos²⁹: 1) La participación en clase de cada alumno/a, en cada uno de los grupos, que se realiza mediante la observación directa del docente, que presenciara el debate dividiendo su tiempo y atención entre los distintos grupos. 2) El cuestionario de coevaluación cumplimentado por los miembros del grupo, que no será vinculante pero sí podrá ser tenido en cuenta por el docente. 3) Igualmente, se tendrán en cuenta los pasos del razonamiento jurídico recogidos en el acta de cada grupo que redactará el secretario/a del mismo, en la que figurarán las aportaciones más relevantes que realiza cada componente del grupo. 4) Se considerará la solución final alcanzada entre todos sus miembros, que será entregada por escrito y expuesta en clase, su corrección y argumentación jurídica, el empleo de suficientes y pertinentes referentes normativos y jurisprudenciales, el recurso al Derecho comparado, etc., todo ello en función del caso en cuestión y de la problemática que se plantee. 5) Por último, se valorará la capacidad de exposición oral y de debate de los participantes.

899; GARCÍA ÁLVAREZ, L. «La determinación de la residencia habitual en las crisis matrimoniales transfronterizas y la importancia de su fundamentación en las resoluciones judiciales», *Cuadernos de derecho transnacional*, 2023, Vol. 15, N.º 1, pp. 356-384.

24 AAP Santander 178/2022, de 4 de mayo de 2022 [ECLI:ES:APS:2022:178A].

25 Auto del Juzgado de Reinosa (Sección 1), de fecha 15 de diciembre de 2021, n.º recurso 343/2021, FD 2. No se dispone de ECLI ya que se ha obtenido expresamente a través del CENDOJ.

26 AAP Barcelona, de 13 de abril de 2007, n.º 124/2007 [ECLI:ES:APB:2007:1720A], FD 1.

27 AAP Madrid de 1 de junio de 2011, n.º 645/2011, [ECLI:ES:APM:2011:7784A].

28 SAP Granada de 14 de septiembre de 2017, [ECLI: ES:APGR:2017:1170].

29 *Vid.*, BARRIO GALLARDO, A., «El ABP en Derecho Privado...», *op.cit.*, pp. 145 y ss.

V. Reflexiones sobre el empleo de la metodología ABP

Iniciar el trabajo con la metodología de ABP no siempre es fácil, porque implica que tanto alumnado como docentes cambien sus perspectivas de aprendizaje, en roles que no son los habituales del aprendizaje convencional. El alumnado necesita de más tiempo para lograr el aprendizaje y la solución, y el profesorado también debe invertir más recursos para preparar adecuadamente los problemas, plantearlos de forma atractiva y estructurar la clase o las clases (porque bien puede plantearse la resolución de los casos en una o varias clases, según la complejidad del caso y el tiempo disponible).

Los principales obstáculos que se han encontrado, por parte del alumnado, para la implementación de esta metodología han sido los siguientes: en primer lugar, las dificultades que se han detectado, en ocasiones, para el trabajo en grupo, siendo difícil gestionar equilibradamente el trabajo y las aportaciones de sus miembros. El papel de moderador puede ayudar en este sentido. Algunos alumnos se sintieron abrumados por tanto material —y tan abierto o poco estructurado— que tenían que consultar para elaborar la resolución de los casos, especialmente en relación al Derecho comparado. En esta etapa es función del docente orientar el trabajo de los alumnos en función del tiempo que tengan disponible para que la tarea sea asequible, además de ofrecerles *feedback* a sus avances respectivos.

No obstante, a pesar de los obstáculos, la valoración final ha sido siempre muy positiva: el alumnado valora la adquisición de habilidades y conocimientos que no se habrían adquirido en una clase convencional. Se sienten más satisfechos porque el caso realizado, y los compartidos por el resto de grupos, les han resultado interesante, les han hecho reflexionar y poner en práctica los conocimientos teóricos, cuestionando cómo se interpretan y aplican las normas de DIPr en nuestro sistema y en otros sistemas jurídicos. Desde el punto de vista del docente, fue evidente la mayor motivación del alumnado y el progreso en discernir entre la información que es jurídicamente relevante y la que no lo es, en valorar los distintos intereses en presencia en una situación privada-internacional y en la selección de las normas adecuadas, atendiendo al sector del DIPr relevante en cada caso. En la última parte del tiempo de trabajo en equipos, cuando ya estaban familiarizados con la metodología, prácticamente no recurrían al docente, consiguiendo autodescubrimientos en sus investigaciones, también de Derecho comparado, que incrementaban su motivación y satisfacción, según compartieron en el *feedback* informal que se les solicitó, donde recalcaron que sintieron el placer por aprender y lograr resolver autónomamente problemas jurídicos. Por todo ello, se considera que el trabajo con ABP en Derecho internacional privado ofrece resultados muy positivos en términos de motivación, adquisición de

las competencias de la asignatura y resultados de aprendizaje, redundando en una mejor preparación para el mundo laboral³⁰.

VI. Bibliografía³¹

BARROWS H.S. y **TAMBLYN, R.**, *Problem-based learning: an approach to medical education*, Springer Publishing Co., New York, 1980

BARRIO GALLARDO, A., «El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente», en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 13, n.º 25, 2015, pp. 131-151.

COMELLI, M. et al., «El Aprendizaje Basado en Problemas. Una Propuesta Didáctica para el Area Físicoquímica», *Congreso Regional de Ciencia y Tecnología*, Universidad Nacional de Catamarca, 2002, disponible en: <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CD%20INTE-RACTIVOS/NOA2002/Aprendizaje%20Basados%20Problemas.pdf>

CRUZ LOZANO-RAMÍREZ, M. «El aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios», en *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 37 (2021), Universidad Autónoma de Madrid, disponible en: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_37_008.

DE MIGUEL, M. (coord.). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza, 2005.

EXLEY, K. y **DENNICK, R.**, *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*, Narcea, 2007

FONT RIBAS, A., «El uso de las TIC como soporte para el ABP», en GARCÍA SEVILLA, J. (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, 2008, pp. 229-253.

FONT RIBAS, A., «La incidencia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en Derecho», en *Revista de Derecho Mercantil*, n.º 287, ene-mar, 2013

30 FONT RIBAS, A., «La incidencia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en Derecho», en *Revista de Derecho Mercantil*, n.º 287, ene-mar, 2013, p. 238.

31 Dados el enfoque docente de la presente contribución y la limitación de espacio, la jurisprudencia y la normativa a las que se hace alusión se citan exclusivamente a pie de página.

- GARCÍA ÁLVAREZ, L.** «La determinación de la residencia habitual en las crisis matrimoniales transfronterizas y la importancia de su fundamentación en las resoluciones judiciales», *Cuadernos de derecho transnacional*, 2023, Vol. 15, N.º 1, pp. 356-384.
- PÉREZ LLEDÓ, J. A.**, *La enseñanza del Derecho (dos modelos y una propuesta)*, Palestra, 2006
- PRIETO NAVARRO, L.**, «Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas», en *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 64, n.º 124, 2006.
- RESTREPO GÓMEZ, B.**, «Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria», en *Educación y educadores*, N.º 8, 2005, pp. 9-20.
- RODRÍGUEZ BENOT, R. et al**, *Derecho internacional privado*, 11.ª ed., 2024, Tecnos.
- WOOD, D.F.**, «Problem Based Learning», en *BMJ-Publishing Group*, 2003, pp. 326-330, <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7384.328>
- YBARRA BORES, A.**, «Los tribunales españoles y el Derecho internacional privado: Una relación compleja», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 2022, Vol. 14, N.º 2, pp. 871-899

Otras fuentes

- COMISIÓN EUROPEA**, *Informe sobre la ciudadanía de la UE: La eliminación de los obstáculos a los derechos de los ciudadanos de la UE*, 2010, disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0603:FIN:es:PDF>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA**, Nota de prensa, Fondo de Población, disponible en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176999&menu=ultiDatos&idp=1254735573002
- RED DE INNOVACIÓN DOCENTE EN ABP DEL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE GIRONA**, «La implementación y transferibilidad del ABP», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 216, 2012, pp. 24-28
- SERVICIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID**, «Aprendizaje basado en problemas», 2008, disponible en: https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

CAPÍTULO X

ENFOQUE DINÁMICO DE LA CLASE MAGISTRAL A TRAVÉS DE UN EJEMPLO PRÁCTICO APLICADO A LOS PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN EN LA SUCESIÓN INTERNACIONAL DEL CÓNYUGE SUPÉRSTITE

Gisela Moreno Cordero¹

*Profesora Contratada Doctora de Derecho internacional privado
Universidad de Granada*

I. El diseño de las competencias en la enseñanza universitaria a partir del proceso de Bolonia

La adaptación que ha tenido lugar en la enseñanza universitaria a partir de los nuevos criterios de organización estructurales y metodológicos derivados del Plan Bolonia implica que el estudiante de Grado en Derecho adquiera competencias instrumentales, interpersonales, sistémicas y específicas establecidas por el EEES. Este nuevo método de enseñanza, caracterizado por el cambio de la enseñanza de contenidos por el aprendizaje de competencias, sustituye la centralidad del profesor en el proceso educativo por la del alumno durante el proceso de aprendizaje y evaluación², la información por la formación, los contenidos por los procedimientos y el «enseñar a aprender» por el «aprender a aprender», es decir, pretende ser más formativo que

1 Acreditada a la figura de Profesora Titular por la Agencia por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

2 Pozo J.I. y PÉREZ, M.P., *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid, Morata, 2009; González Navarro, F., «La Universidad en la que yo creo», *Revista de Administración Pública*, n.º 153/2000, pp. 107-193.

informativo y más crítico que dogmático, siendo el profesor el encargado de identificar el instrumento metodológico más idóneo para conseguir dicho objetivo³.

El crédito ECTS, como principal novedad del sistema, gira torno al alumno y exige contabilizar el número de horas que este dedica al trabajo. El estudiante debe ser preparado para el aprendizaje autónomo y en equipo, y mientras dure ese proceso, el profesor le acompaña, guía y controla de forma continuada las competencias adquiridas y necesarias para que este pueda responder a las futuras situaciones académicas y profesionales que se le puedan plantear⁴.

Se trata, en definitiva, de nuevo sistema de aprendizaje que exige que los alumnos tengan un mayor autocontrol y autoexigencia a la hora de programar su desempeño para obtener una mejora su rendimiento académico, lo que hace, otorgando un papel relevante al alumnado en el proceso de aprendizaje (sus habilidades, competencias y capacidades) y destacando la motivación y el esfuerzo que realiza para aprender.

El proceso de Bolonia ha supuesto la modificación del catálogo de titulaciones de la Universidad de Granada con la finalidad de generar las nuevas titulaciones de grado y de posgrados. En la práctica, este proceso supuso acometer una gran reforma en los planes de estudios y tenido un efecto positivo en los resultados académicos en los estudios de grado que sustituyen las licenciaturas y diplomaturas, así como en la implantación generalizada de la evaluación continua de los contenidos curriculares.

II. Factores condicionantes de la metodología utilizada en la enseñanza y el aprendizaje del derecho internacional privado

Varios son los factores condicionantes a tener presentes para la enseñanza y el aprendizaje actual del Derecho internacional privado. Ellos son: la metodología utilizada; el tipo de estudiante en la titulación de Grado; la incidencia de la ratio profesor/alumno en la elección del método; y el lugar que ocupa la asignatura de Derecho internacional privado en los actuales planes de estudio.

3 CAVANILLAS MÚGICA, S., «La enseñanza del Derecho según la Institución Libre de Enseñanza», *Revista de educación y Derecho*, n.º 11, 2015, disponible en <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/12061>.

4 DE LA CRUZ, M.A., «Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario», *Revista de Educación*, 2003, n.º 331, pp. 35-66.

1. Metodología utilizada

El aprendizaje basado en competencias aproxima el método tradicional con el desarrollo de destrezas y habilidades para la práctica a través del método de casos. Se trata de una metodología que armoniza la teoría con la práctica en una suerte de combinación entre el método tecnocrático (enseñanza eminentemente práctica y profesional) con la enseñanza estrictamente teórica y dogmática). Los contenidos impartidos son muy importantes, pero siempre han de estar al servicio de las competencias que se espera desarrollar en el alumno.

El concepto de competencia es un concepto amplio y dinámico que involucra un saber, un hacer, un ser y un estar o convivir, y como método de aprendizaje, está llamado a formar al alumno para el desempeño de cualquiera actividad jurídica por la que se decante (abogado, juez, notario, registrador, asesor, investigador, docente ...). El alumno debe adquirir competencias básicas sobre cómo aplicar los conocimientos adquiridos a su futuro trabajo profesional, debe aprender a identificar los problemas y saber resolverlos, así como desarrollar la capacidad de reunir e interpretar datos importantes que le permitan emitir juicios y opiniones sobre temas relevantes de naturaleza social, científica o ética. Junto a ello, el alumno debe ser capaz además de transmitir sus ideas, opiniones o soluciones de forma comprensible para cualquier destinatario y desarrollar las habilidades necesarias para emprender estudios posteriores con un alto nivel de autonomía.

Para una correcta aplicación del método de aprendizaje basado en competencias al diseño de la asignatura de Derecho internacional privado ha sido necesario tener en cuenta varios factores condicionantes.

De primeras, la complejidad de la disciplina de Derecho internacional privado provoca con frecuencia la falta de motivación o de interés de cierto sector del alumno en la asignatura, lo que complejiza la puesta en marcha con efectividad de la planificación y el desarrollo adecuado de los contenidos diseñados. Tras la comunitarización del Derecho internacional privado, el sistema de fuentes (de origen institucional, convencional y estatal) resulta cada vez más complejo y abundante (normas, jurisprudencia del TJUE y del TEDH) para dar respuesta a las situaciones privadas internacionales. A ello se suman las importantes modificaciones operadas en las normas de Derecho internacional privado español de origen estatal tras la entrada en vigor de la LCJICM, LJV y LRC, la presencia de leyes especiales (LAI), así como la inclusión de otras normas de Derecho internacional privado en otro grupo de leyes (LEC, LOPJ, etc.).

La respuesta a esta problemática precisa la utilización de recursos adaptados a técnicas pedagógicas novedosas que faciliten la captación y el aprendizaje autónomo del alumnado y que sean capaces de generar conocimientos de alto nivel a través de ejemplos prácticos. Los alumnos suelen prestar

gran atención a los problemas jurídicos-privados de actualidad, tal como ha pasado y sigue pasando en el ámbito de la sustracción internacional de menores con el mediático caso de Juana Rivas y el caso de Ana Obregón en la maternidad subrogada.

En segundo lugar, no se puede soslayar el rechazo que ha provocado en el docente explorar métodos distintos a los ya conocidos o, sencillamente, el ajuste de su actividad docente a períodos académicos más cortos. En el caso de la asignatura de Derecho internacional privado, implantación del EEES ha supuesto un cambio importante en el diseño curricular de las distintas titulaciones ofertadas por la Universidad de Granada, y entre ellas, el Grado en Derecho. Dentro del Grado en Derecho, la asignatura troncal de Derecho internacional privado se ha visto seriamente afectada por una reducción su carga docente, pasando de asignatura anual con 12 créditos a una asignatura cuatrimestral de 8 créditos. La reducción no solo en tiempo (de un curso a un cuatrimestre), sino en créditos (de 12 a 8 créditos) ha implicado importantes ajustes en la programación de los contenidos de esta asignatura, condicionado la forma en que ésta ha de impartirse.

El tercer elemento para considerar es que, el profesor universitario carece de tiempo para hacer frente a la formación que exigen los vertiginosos cambios en el método de enseñanza universitaria. En lo fundamental, este hecho viene originado por el incremento desmesurado de las exigencias administrativas en el desempeño de la actividad docente, sobre todo, a la hora de llevar su estatus académico a otro nivel y donde los cambios constantes y cada vez más restrictivos en el régimen de acreditaciones —como requisito previo para acceder a otras figuras contractuales para alcanzar la estabilización—, no juegan a favor del perfeccionamiento docente, ya que la actividad investigadora del profesorado presenta un peso específico muy superior a sus méritos docentes. Todo ello trae como consecuencia que la adaptación del profesorado a las nuevas tecnologías del aprendizaje no dependa en lo fundamental de directrices institucionales que tracen líneas maestras sobre el nuevo concepto de enseñanza, sino de crear condiciones propicias para optimizar ese objetivo que, en lo fundamental, hoy se sustenta en la responsabilidad personal y ética del docente que desea hacer las cosas bien, pese a las adversidades, poniendo en manos del alumnado toda la experiencia acumulada en su andadura profesional, su capacidad, ingenio, versatilidad y, sobre todo, corazón e ilusión para adaptarse al cambio y conseguir de la mejor manera posible transmitir al estudiante sus conocimientos y extraer de ellos su máximo potencial.

2. Tipo de estudiante a que nos enfrentamos

En el modelo de aprendizaje en competencias, como se ha dicho, recae el manejo de las herramientas de aprendizaje más que en la mera acumulación de conocimientos. Sin embargo, el buen funcionamiento del modelo va a

dependen del cumplimiento bilateral de los roles asignados al profesor y al alumno. El profesor, como promotor del aprendizaje autónomo, aporta las herramientas didácticas adecuadas y las controla; mientras el alumno tiene la misión de desarrollar las actividades orientadas para adquirir las competencias necesarias en su formación presente y futura⁵.

No obstante, la realidad que nos muestra el quehacer diario es que gran parte de los alumnos no realiza una preparación previa a la clase magistral. Asisten a clase como meros espectadores pasivos, escuchan, toman apuntes y labor concluida⁶.

Tampoco la mayoría del estudiantado dedica tiempo al estudio posterior del tema impartido, como se advierte cuando realizas preguntas de control antes de iniciar una nueva sesión de clases. A ello se suma que algunos de los alumnos que siguen una evaluación continua no asisten a clases, sean estas teóricas o prácticas, y algunos de los que asisten, lo hacen de manera intermitente, lo que impide evaluar sus intervenciones en clase e interactuar con ellos, al margen de otras actividades que estos puedan realizar de forma escrita fuera del aula (individual o en grupos) para su posterior corrección.

3. Ratio profesor-alumno

Un factor determinante en la calidad docente es la ratio profesor-alumno. En el ámbito universitario, el Plan Bolonia establecía un máximo de 30 estudiantes para reforzar el trabajo individualizado en las aulas universitarias, y partir de 38 se requería la formación de un segundo grupo (50 alumnos para las clases teóricas y un máximo de 25 para las clases prácticas). La realidad constata es que en la mayoría de Estados miembros esta ratio no se cumple.

La reducción de ratios es una reivindicación histórica del sector educativo en toda la UE, que se convirtió en una medida imprescindible con la crisis sanitaria ocasionada por la Covid-19 para garantizar la seguridad sanitaria de alumnos, profesores y personal en los centros educativos. De hecho, en septiembre de 2020, la UE admitió la demanda de un profesor de la Universidad de León (ULE) donde solicitaba reducir ratio de alumnos y aumentar el profesorado⁷.

5 CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, L., «Metodologías de enseñanza y técnicas de aprendizaje aplicadas al Derecho en el Espacio Europeo de Educación Superior», en D. Berzosa y C. Cuadrado (dirs.), *La evaluación e innovación docente en el grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2013, pp. 87-97, p. 110.

6 ÁLVAREZ ORTEGA, M., «Bolonia en las Ciencias jurídicas: incoherencias, clientes y zombis», en A. Castro Sáez, A. e I. Vivas Tesón (dirs.), *Innovación y mejora docente en la enseñanza del Derecho en el EEES: acciones y estrategias multidisciplinares y transversales en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla*, Cizur Menor, Aranzadi, 2010, pp. 33-34.

7 La petición publicada fue abierta para recibir adhesiones a través del siguiente enlace: <https://cutt.ly/DhgdC9A>

En la Universidad de Granada esta ratio es muy superior a la recomendada por Bolonia. El dato real suele moverse entre 60 y 100 alumnos por grupo⁸, hecho que obliga al profesor a delinear objetivos más realistas en la Guía docente.

El volumen de alumnos en clase afecta a la cantidad de tiempo y atención que el docente puede emplear en ellos de forma individualizada, así como a las dinámicas sociales de interacción y aprendizaje entre los estudiantes. Por ello, la reducción de la ratio de alumnos es una medida positiva no solo para personalizar la educación, sino para dar respuesta inclusiva a la diversidad creciente en las aulas, especialmente, la del alumnado con más dificultades o con capacidades especiales, y también para los docentes, en la medida que la descarga de trabajo se vería revertida en un incremento de la atención individualizada al alumno.

4. El lugar del Derecho internacional privado en los actuales planes de estudio

La adaptación o reducción de los programas de las distintas asignaturas impartidas por el profesorado de la Sección Departamental de Derecho internacional privado a un diseño de carrera más corto que el de la carrera tradicional, ha implicado centrarse en los aspectos esenciales para la formación de los futuros profesionales.

El planteamiento generalista del título de Grado no sólo se proyecta con respecto al diseño de los contenidos formativos comunes del plan de estudios en general, también repercute en los contenidos de cada una de las materias, dado que requiere un previo proceso de reducción de contenidos en cada una de ellas y la identificación de lo que se considera esencial y fundamental, y esto necesariamente se traduce en un programa docente que incida en los aspectos más generales.

La asignatura de Derecho internacional privado ajustada al Plan Bolonia debe realizar también este proceso de depuración de contenidos, de manera que se consiga separar aquéllos que son indispensables para la formación jurídica del alumno de aquellos otros que deben adquirirse por la vía de la especialización y en función de la orientación profesional de cada alumno.

En los programas de ajuste se ha optado por mantener junto a la parte general, la parte especial del Derecho internacional privado. El mantenimiento de los temas tradicionalmente abordados en la disciplina ha implicado por razones obvias de tiempo, el abordaje de lo más esencial de la parte

8 Al menos en mi caso, en la asignatura de Derecho internacional privado esta ratio se viene incumpliendo reiteradamente. Todos mis grupos la cifra se han movido entre 85 y 100 alumnos por grupo.

general y de la parte especial. Al respecto no hay que olvidar que a la complejidad de la asignatura y a la importancia que cobran las situaciones con elemento heterogéneo (cada vez más frecuentes y complejas), se suman la visión interdisciplinaria del Derecho internacional privado por la íntima relación que esta disciplina guarda con otras ramas del Derecho, así como con otras disciplinas complementarias o transversales, como puede ser la perspectiva de género⁹.

III. Reivindicando el valor de la lección magistral mediante la utilización de ejemplos prácticos

En la enseñanza del Derecho internacional privado tienen cabida diversidad de técnicas y métodos de enseñanza, si bien, en esta ocasión me interesa rescatar el valor de la lección magistral por la importancia que, en mi opinión, sigue teniendo en la comprensión de los diversos y complejos problemas que plantea esta disciplina.

La lección magistral es la técnica docente más antigua y extendida en la enseñanza universitaria que tradicionalmente se ha venido utilizando en las Facultades de Derecho, y que sigue encontrando espacio en el nuevo modelo de docencia impuesto por el Plan Bolonia¹⁰.

Esta técnica consiste en la exposición oral de un tema que instruye y acerca al alumnado a los contenidos de la asignatura, conceptos jurídicos y problemáticas que estos plantean, erigiéndose en una vía de solución inmediata a los problemas y dudas que dichos contenidos puedan suscitar en el alumno¹¹.

La lección magistral, sin embargo, ha sido muy criticada no solo porque requiere del alumno una atención permanente, sino porque su rigurosidad científica impide captar su atención debido al papel protagónico que asume el profesor frente al rol de meros receptores de los conocimientos impartidos que asumen los alumnos.

9 M. RODRÍGUEZ REYES, «La enseñanza del Derecho Internacional Privado en la educación formal universitaria de pregrado», 2013, en <https://sociodip.files.wordpress.com/>

10 El descrédito de la lección magistral proviene de que se confunde la cosa con su mal uso y se abusa de la denominación, pues muchas de las clases que se llaman magistrales están lejos de serlo. CAMPIONE R.T. y GARCÍA SALGADO, M.J., «De Bolonia a Bolonia: el eterno retorno en la enseñanza del Derecho», *Estudios homenaje al Profesor Gregorio Peces-Barba*, Vol. I, Dykinson, Madrid, 2008, p. 303.

11 LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C., «La lección expositiva en materias jurídicas», en J. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ y R. PALOMINO LOZANO (dirs.), *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el grado en Derecho*, Cizur Menor, Aranzadi-Civitas, 2009, pp. 123-142; GARCÍA AMADO, J.A., «Sobre la clase magistral», *Almacén de Derecho*, 2016, <http://almacenederecho.org/sobre-la-clase-magistral/>

De la lección magistral también se critica la utilización de un mismo lenguaje para todos los receptores, impidiendo al docente fijar la atención en cada alumno, elemento sin duda esencial a la hora de identificar la progresión de sus competencias, aptitudes y necesidades¹². Contra esta técnica se sostiene asimismo que no incentiva el pensamiento crítico, lo que no se compadece bien el método de «aprender a aprender» diseñado por EEES¹³.

Pese a estas críticas, considero que la lección magistral presenta un valor extraordinario en la transmisión del saber dentro de la compleja enseñanza del Derecho internacional privado, sobre todo en aquellas universidades masificadas como la Universidad de Granada donde la ratio profesor-alumno es reiteradamente incumplida. Ahora bien, para que esta técnica cumpla su misión en el aprendizaje basado en competencias es preciso hacer accesibles a los estudiantes los contenidos de una disciplina cuyo estudio resultaría poco estimulante sin la intervención del profesor.

Ello se consigue a través de una explicación sintética, dinámica y participativa de los contenidos, en la que el profesor pueda ofrecer al alumno una visión de más comprensible y crítica que la contenida en los manuales¹⁴, motivándolos a la reflexión de los distintos temas programados, algunos de los cuales no tienen una clara proyección doctrinal ni jurisprudencial. Junto a ello se requiere, además, crear un espacio donde se estimule la participación activa del alumnado, se fomente el diálogo, se formulen dudas y se propicie el debate. De esta forma el alumno ahorra tiempo de estudio y se garantiza una comprensión más rápida de la materia programada.

Meridiana importancia reviste en el proceso de captación de atención del alumnado que la selección de la información que se pretende impartir se realice en función de la importancia y actualidad del tema. No se puede impartir todo lo que sabemos, sino aquello que resulte más relevante. No se puede imponer el conocimiento sabio sobre el conocimiento educativo. Este es el punto de partida¹⁵. El mensaje que se traslade al alumno debe captar su interés y evitar exposiciones complejas y aburridas. La exposición del tema debe ser clara y concisa y seguir orden lógico.

12 CALAMANDREI, P., *Demasiados abogados*, Librería General de Cictoriano Suárez, Madrid, 2007, pp. 159-160.

13 OLLERO TASSARA, A., *¿Qué hacemos con la Universidad?*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid, 1985, p. 7.

14 GARRISON, D.R. Y KANUKA, H. «Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education», *Internet and Higher Education*, 2004, Vol. 7, n.º 2, pp. 95-105.

15 CAVANILLAS MÚGICA, S., «Aprender menos para aprender mejor (o enseñar menos para enseñar mejor)», *Zona Bolonia*, 28/10/12, <http://zonabolonia.blogspot.com.es/2012/10/aprender-menos-para-aprender-mejor-o.html>; SANZ GIL, J.J., «Metodología Bolonia y evaluación de competencias en la asignatura de Economía Análisis Matemático», *Documentos de Trabajo de Audesco (ECSA-Spain's Working papers)*, 2011, <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/audesco/dt.htm#11>

Una de las formas más rápidas de exponer el núcleo objeto de estudio y de captar la atención del alumno desde el primer momento es a través de ejemplos prácticos. La utilización de ejemplos prácticos en una clase magistral ayuda a comprender la relevancia de la institución que se va a estudiar y situarla en su contexto general. Si existe una disciplina que tiene plenamente integrado este método, incluso mucho antes del Plan Bolonia, es el Derecho internacional privado.

Cuando los alumnos se enfrentan por vez primera a esta asignatura, rápidamente comprenden la importancia que en ella reviste no memorizar un concepto, sino comprenderlo y aplicarlo en la práctica. Los *iusprivatistas* vinculados a la docencia observamos con preocupación, y con cierto grado de frustración, cómo el alumno, tras haber superado las tres cuartas partes del Grado, se sorprenden por el hecho de que en esta asignatura jamás se pregunte un concepto o definición, siquiera en la parte general, ya que su entendimiento no se concibe sin una expresión práctica de la teoría asimilada.

El caso práctico conlleva un alto grado de transferencia del aprendizaje, y posibilita, como ningún otro método, la adquisición de habilidades en el alumnado, la asunción de roles, un cambio de perspectiva de las cosas y el desarrollo de capacidades de gran utilidad para su futuro desenvolvimiento profesional (identifica y jerarquiza problemas, permite entender enfoques jurisprudenciales y doctrinales en torno a cuestiones problemáticas de las distintas situaciones jurídico privadas planteadas, que se puedan plantear, formular juicios de valor y argumentarlos, así como adoptar decisiones evaluando sus riesgos)¹⁶. Por otro lado, el caso práctico promueve y fomenta la capacidad discursiva y argumental de los alumnos y les ayuda a perder el miedo escénico que le produce hablar en público y exponer sus puntos de vista, algo esencial para su futuro desenvolvimiento profesional.

En definitiva, todo cuando se ha expuesto se traduce en la adopción del rol activo del alumnado en el proceso de aprendizaje, lo que resulta totalmente coherente con las expectativas marcadas por el Plan Bolonia. La enseñanza en competencias del Derecho internacional privado atribuye objetividad a la visión meramente teórica de los conceptos, toda vez que abre la posibilidad de crear dinámicas de entendimiento, ver la relación existente entre los distintos sistemas normativos (internos y externos), potencia la interpretación, el fundamento de los fenómenos y promueve el debate.

La práctica es el criterio valorativo de la verdad, un criterio que se erige en complemento perfecto e imprescindible de la clase teórica o magistral. Hay

16 CALATAYUD PRATS, I., «El método del caso como técnica de enseñanza del Derecho Administrativo», en D. Berzosa y C. Cuadrado (dirs.), *La evaluación e innovación docente en el grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2013, pp. 67-76; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Z., «Enseñando desde la práctica y simulación de juicios», en M. TURULL RUBINAT Y E. ALBERTÍ ROVIRA (eds.), *74 experiencias docentes del grado en Derecho*, Institut de Ciències de l'Educació, ICElce-Octaedro, Barcelona, 2016, pp. 293-296.

que tener presente, no obstante, que el hecho de que el caso práctico pueda ser utilizado por el profesor como apoyo dentro de una clase magistral con la finalidad de facilitar el aprendizaje y comprensión de los conceptos teóricos impartidos, no significa que la clase magistral sustituya a las clases prácticas. La comprensión plena del Derecho internacional privado no puede ser entendida sin la elaboración y resolución de casos prácticos. Es aquí donde el alumno de forma autónoma tiene ocasión de aplicar los conocimientos teóricos aprendidos y desarrollar las destrezas necesarias para su futuro desenvolvimiento profesional¹⁷.

Por todas estas razones, considero que las debilidades que le son atribuidas a la lección magistral no son consecuencia directa del método mismo, sino de su deficiente aplicación y adaptación a las exigencias actuales¹⁸. Por consiguiente, la efectividad de este método va a depender en gran medida del enfoque, pericia y de los recursos que sea capaz de desplegar el docente para atraer la atención del alumnado. Como alumna que fui, y que en alguna medida sigo siendo, he tenido profesores cuyas clases magistrales han dejado una huella inolvidable en mi recuerdo y en mi formación profesional y académica, mientras de otros profesores no recuerdo siquiera su nombre, o lo que es peor, he preferido olvidarlo.

IV. Enfoque metodológico de la adaptación vista través de un ejemplo práctico enmarcado en la clase magistral

Como se ha visto, apelar a un ejemplo práctico en el marco de una clase magistral es vital para captar la atención del alumnado, sobre todo si conseguimos involucrarlos y hacerlos partícipes de esta modalidad docente. En este punto, nos detendremos en los objetivos generales y específicos que persigo a través de la inclusión de ejemplos prácticos dentro de la clase magistral, así como en las fases de la metodología utilizada.

17 El método del caso es muy versátil ya que tolera distintos enfoques e intensidad en los roles asignados al alumno y al profesor fuera de la clase magistral. Así, por ejemplo, a través de la resolución de supuestos prácticos previamente elaborados por el profesor para ser resueltos de forma individual o en grupo, para ser expuestos y debatidos posteriormente en clases o para ser entregados para ser corregidos por el profesor o que sea el alumno el que elabore y resuelva un caso práctico para ser expuesto y debatido en clases, pudiendo ser enriquecido por el profesor cambiando las situaciones.

18 SANTOS MARTÍNEZ, V., *Para una didáctica del Derecho*, Murcia, 1978, p. 57; BAINK, K., *LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES*, Publicaciones Universidad de Valencia, Valencia, 2006.

1. Objetivos perseguidos en la clase magistral enfocada través del ejemplo práctico

1.1. Objetivos generales

- El conocimiento de las relaciones y situaciones privadas internacionales conectadas con más de un ordenamiento jurídico.
- Facilitar la comprensión de los principios de funcionamiento de las distintas instituciones del Derecho Internacional Privado a las que sería difícil de llegar a través de manuales.
- Elevar la motivación de los estudiantes e incentivar su participación activa.
- Adaptar material a los intereses de los estudiantes y que este material se encuentre actualizado.
- Modelar el pensamiento experto.
- Transmitir información de forma rápida y generalizada a un gran número de alumnos, con el consecuente ahorro de tiempo y recursos.
- Crear habilidades para identificar los problemas jurídicos especiales derivados de las situaciones privadas internacionales en sede de ley aplicable.
- Que los alumnos aprendan a identificar la normativa aplicable entre los múltiples instrumentos normativos existentes a la hora de resolver cualquier caso práctico de Derecho internacional privado que afecte al sector de ley aplicable.
- Crear habilidades para acceder y manejar textos legales, jurisprudenciales y doctrinales en la materia, así como a la documentación pertinente.
- Crear habilidades para aplicar correctamente los preceptos correspondientes del instrumento normativo que resulte aplicable.
- Crear habilidades para poner en relación conocimientos adquiridos en distintas disciplinas jurídicas.
- Crear habilidades para trabajar en el contexto internacional.
- Fomentar las capacidades metodológicas para organizar el tiempo y las estrategias de aprendizaje para resolver problemas.

1.2. Objetivos específicos

- Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
- Capacidad de redactar escritos jurídicos.

- Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio.
- Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.
- Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.
- Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía).
- Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención y selección de información y en la comunicación de datos.
- Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
- Adquisición de valores y principios éticos.
- Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo.
- Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
- Capacidad de negociación y conciliación.
- Capacidad para buscar, seleccionar, analizar y sintetizar la información jurídica.

2. Fases de la metodología utilizada

Para lograr la comprensión plena de la técnica de la adaptación mediante la utilización de la sucesión internacional del cónyuge superviviente como ejemplo, suelo exponer el núcleo de la materia en este orden: a) acciones previas a la impartición de la clase magistral; b) acercamiento al enfoque conceptual (planteamiento teórico); c) el ejemplo práctico y los problemas que suscita (nudo); y d) soluciones que ofrece el Derecho internacional privado a esta problemática y dificultades prácticas a la hora de optar por alguna de las soluciones propuestas (desenlace)¹⁹.

19 CARRASCOSA GONZÁLEZ, J., «Técnicas de enseñanza del Derecho internacional privado», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, octubre-2022, Vol. 14, n.º 2, pp. 1020-1033, pp. 1022-1025.

2.1. Acciones previas a la impartición de la clase magistral

Para garantizar un conocimiento previo del contenido a impartir, pongo a disposición de los alumnos a través de PRADO los materiales normativos, jurisprudenciales y doctrinales necesarios para la correcta comprensión de todos los temas programados, incluido el *power-point*.

En mi caso particular, todos los temas que integran la asignatura de Derecho internacional privado se encuentran recogidos en una presentación en formato *power-point* con hipervínculos que pongo a disposición de los alumnos a través de PRADO antes de su impartición. Con ello pretendo facilitar al alumno el acceso *online* —tanto durante el desarrollo de la clase y como fuera de ella— a las bases de datos de la jurisprudencia, a la legislación nacional y extranjera y a enlaces jurídicos de interés. Esta herramienta resulta igualmente útil para apoyar visualmente la impartición de una clase magistral²⁰, sin que sea considerada como material de estudio ni como sustituto de los manuales recomendados en la Guía docente.

2.2. Acercamiento al enfoque conceptual (planteamiento teórico)

Dentro de la clase magistral la técnica de la adaptación o ajuste se imparte junto a otros problemas de aplicación que derivan del derecho designado por las normas de conflicto que se imparte en la parte general de la asignatura (Tema III: Pluralidad de técnicas de reglamentación y tipos normativos. La norma de conflicto: imperatividad y estructura. La norma de conflicto: problemas de aplicación imposibilidad de aplicación de Derecho extranjero; aplicación judicial y extrajudicial del Derecho extranjero). Se trata de un tema altamente complejo que se imparte en un momento en que el alumno recién se estrena en la compleja disciplina del Derecho internacional privado.

En el marco de una clase magistral, y con el objetivo de garantizar una mejor comprensión de la técnica de la adaptación, inicio mi acercamiento al alumnado a través de su definición, indicando que la aplicación de sistemas jurídicos diferentes a una misma situación privada internacional como resultado de la aplicación del derecho designado por las normas de conflicto que vinculan a las autoridades españolas (normas que han sido previamente explicadas en la clase impartida en primera parte de este tema), puede en la práctico provocar problemas de inadaptación o desajuste.

20 GONZÁLEZ CASTILLA, F., «Dejar atrás la muerte por el *power point* jurídico», en *Almacén de Derecho*, 30/06/2015, <http://almacenederecho.org/dejando-atras-la-muerte-por-el-power-point-juridico/>

La técnica de la adaptación o ajuste es precisamente la utilizada para resolver las incompatibilidades derivadas de normas pertenecientes a diversos sistemas jurídicos llamadas a ser aplicadas simultáneamente a una situación privada internacional, bien sean todas ellas extranjeras o bien que una o varias de ellas deban ser las aplicadas junto a la ley del foro.

En segundo lugar, los alumnos deben conocer que la técnica de la adaptación se encuentra prevista en el art. 61 de la Ley 29/2015, de 30 de julio, de cooperación jurídica internacional en materia civil, y concede la facultad al registrador para adaptar medidas o derechos que resulten desconocidos en Derecho español a una medida o derecho previstos o conocidos en el ordenamiento jurídico español que tengan efectos equivalentes y persigan una finalidad e intereses similares, si bien tal adaptación no tendrá más efectos que los dispuestos en el Derecho del Estado de origen.

Como se puede constatar, de primeras, esta definición es difícil de comprender por alumnos nóveles, si no se recurre a un ejemplo práctico.

Dentro del tráfico externo existen innumerables ejemplos de situaciones privadas internacionales aquejadas de adaptación, si bien el ejemplo que en mi opinión refleja como mayor nitidez la comprensión de esta técnica es el vinculado a la determinación del derecho aplicable a los derechos sucesorios del cónyuge supérstite. Ello viene determinado porque la cuantía de los derechos sucesorios del cónyuge supérstite depende del tipo de régimen económico matrimonial y del beneficio que su disolución presenta para el cónyuge viudo. Así, por ejemplo, mientras el régimen de separación de bienes conlleva mayores beneficios para el cónyuge supérstite, el régimen de comunidad de bienes tiene un impacto contrario en sus derechos sucesorios.

En sucesiones heterogéneas, el hecho de que el régimen económico del matrimonio y la sucesión puedan quedar regidas por ordenamientos distintos va a generar incompatibilidades o fricciones, debido a que la coherencia interna que se consigue con la aplicación de leyes pertenecientes a un mismo ordenamiento jurídico a ambas cuestiones se ve quebrantada. Esta circunstancia puede ocasionar o bien un beneficio injustificado de los derechos sucesorios del cónyuge supérstite en perjuicio del resto de herederos o bien que sus derechos sucesorios se vean sustancialmente reducidos y, por tanto, que se vean incrementados los beneficios del resto de herederos²¹.

21 FERNÁNDEZ ROZAS, J.C. Y SÁNCHEZ LORENZO, S., *Derecho internacional privado*, 13.ª ed., Cizur Menor, Thomson–Reuters/Civitas, 2024, p. 161; NAGY, C.I., «El Derecho aplicable a los aspectos patrimoniales del matrimonio: la ley rectora del matrimonio empieza donde el amor acaba», *AEDIPr*, t. X, 2010, pp. 511–529, esp. p. 515.

2.3. El ejemplo práctico y sus consecuencias (nudo)

Primer ejemplo: Aplicación de una misma ley a la disolución del régimen económico y a la sucesión del cónyuge supérstite

- a) Aplicamos la ley A que atribuye al cónyuge supérstite una cantidad de 90 mil euros en la disolución del régimen matrimonial y 10 mil euros en la sucesión.
- b) Aplicamos la ley B que atribuye al cónyuge supérstite una cantidad de 10 mil euros en la disolución del régimen matrimonial y 90 mil en la sucesión.

Como se puede apreciar, la aplicación de una misma ley a la disolución del régimen matrimonial y la sucesión no ocasiona ningún desbalance ya que el cónyuge supérstite percibe la misma cantidad (100 mil euros) tanto en el caso a) como en el b).

Segundo ejemplo: Aplicación de dos leyes diferentes, una a la disolución del régimen económico, y otra, a la sucesión del cónyuge supérstite

- a) Aplicamos la ley A que atribuye al cónyuge supérstite una cantidad de 90 mil euros en la disolución del régimen económico y la ley B que atribuye la misma cantidad en la sucesión. En este caso, el cónyuge supérstite percibiría una cantidad de 180 mil euros.
- b) Aplicamos la ley B que atribuye al cónyuge supérstite una cantidad de 10 mil euros en la disolución del régimen económico y la ley A que atribuye la misma cantidad en la sucesión. En este caso, el cónyuge supérstite percibiría una cantidad de 20 mil euros.

Como se observa, la aplicación de leyes distintas a la disolución del régimen económico matrimonial y a la sucesión del cónyuge supérstite va a provocar que los derechos sucesorios del cónyuge sobreviviente se vean aumentados (180/100) o disminuidos (20/100) en beneficio o en perjuicio de los demás herederos, ya que se rompe la coherencia intraordinamental que se produce cuando es una única ley la aplicada a ambas cuestiones, cosa que no ocurre en el supuesto anterior.

2.4. Soluciones que ofrece el Derecho internacional privado a esta problemática y dificultades prácticas derivadas de las distintas fuentes que vinculan a España en este ámbito material y en este sector de problemas (desenlace)

Una vez definida la problemática que plantea el caso esbozado y sus consecuencias, el siguiente paso consiste en analizar los recursos que brinda el Derecho internacional privado para evitar o atenuar el impacto negativo de la aplicación de dos leyes deferentes a cuestiones tan estrechamente vinculadas.

La respuesta que el Derecho internacional privado ofrece a esta cuestión la podemos alcanzar de dos maneras posibles: a) a través de la jerarquización de las normas de conflicto o mediante la derogación de una de ellas; o b) mediante la adaptación de las normas materiales susceptibles de ser aplicadas de forma concurrente, lo que precisará una articulación *ad hoc* hasta llegar a una solución que permita compensar los desbalances ocasionados en torno a los derechos sucesorios del cónyuge supérstite, y, consecuentemente, la inadaptación apreciada.

La siguiente cuestión controvertida que derivan de las alternativas propuestas es determinar a cuál de las referidas soluciones debe recurrir la autoridad competente para definir la ley que en definitiva aplicará a la sucesión del cónyuge supérstite. Para responder a esta cuestión, se requiere explicar a los alumnos que no todas las fuentes que vinculan a España en sede de ley aplicable que afectan a sendos ámbitos materiales ofrecen la misma respuesta conflictual a esta problemática. De ahí que la utilización de una u otra solución dependerá de si se aplica las normas de conflicto de origen estatal o institucional.

Y es que, las sucesiones, y más recientemente el régimen económico del matrimonio, se han visto penetrados por el proceso de europeización del Derecho internacional privado en materia de familia. Ello ha propiciado la unificación y adaptación de las normas internacionales de origen interno en los distintos Estados miembros a la creciente movilidad internacional de personas, minimizando de esta forma el incremento de la incertidumbre jurídica motivada por la concurrencia de pluralidad de normas en todos los sectores de problemas que afectan al tráfico externo²².

En el ámbito de las sucesiones esta unificación se ha materializado con la aprobación del Reglamento (UE) núm. 650/2012 del Parlamento Europeo y del Consejo de 4 de julio de 2012 relativo a la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento y la ejecución de las resoluciones, a la aceptación y la ejecución de los documentos públicos en materia de sucesiones *mortis causa* y a la creación de un certificado sucesorio europeo (en adelante RSE)²³, en vigor a partir del 17 de agosto de 2015.

La unificación conflictual intraeuropea operada en materia sucesoria y de régimen económico matrimonial ha supuesto un importante avance en este sector de problemas para los Estados miembros que han decidido participar de los referidos reglamentos. Sin embargo, en lo relativo a los derechos

22 FERNÁNDEZ ROZAS, J.C., «Un hito más en la comunitarización del Derecho Internacional privado: regímenes matrimoniales y efectos patrimoniales de las uniones registradas», *La Ley Unión Europea*, núm. 40, septiembre 2016, pp. 1-29, p. 8; KUNZ, L., «Die neue Europäische Erbrechtsverordnung - ein Überblick (Teil II)», *Zeitschrift für Gemeinschaftsprivatrecht*, 2012, n.º 5, pp. 253-257.

23 DOUE L 201/107, de 27 de julio de 2012.

sucesorios del cónyuge supérstite el legislador europeo no tuvo en cuenta la necesidad de establecer una coordinación entre las soluciones conflictuales establecidas en estos Reglamentos, favoreciendo de esta forma que el juez o la autoridad actuante se vea obligada a transitar por complejos procesos de adaptación, con el propósito de impedir que la aplicación de leyes distintas a ámbitos tan íntimamente ligados comporte una desprotección o sobreprotección en los derechos hereditarios que pudieran corresponder al cónyuge viudo en el reparto de la herencia del cónyuge fallecido.

La ausencia de coordinación advertida en los mencionados reglamentos europeos contrasta, sin embargo, con la acogida por la norma de conflicto española de origen estatal prevista en el art. 9.8 del Código civil, ya que nuestro legislador resolvió esta problemática jerarquizando nuestra norma de conflicto para terminar aplicando a la sucesión del cónyuge supérstite la misma ley que aplica al régimen económico del matrimonio. Al aplicar una misma ley a ambas cuestiones, nuestro legislador consigue mitigar las incompatibilidades o desajustes que produciría la aplicación de leyes distintas a la sucesión y al régimen económico del cónyuge supérstite.

No obstante, hay que tener presente que esta norma tiene una aplicación muy residual debido a que el efecto *erga omnes* o universal que los mencionados reglamentos europeos desenvuelven sobre las normas de conflicto estatales, provocando de esta forma el desplazamiento del art. 9.8 del Código civil. Tal consecuencia implica a su vez dos cosas: a) que el art. 9.8 del Código civil español solo conserve su vigencia para fallecimientos anteriores a la entrada en vigor del reglamento de sucesiones, para cuestiones excluidas del ámbito de aplicación material del reglamento de régimen económico del matrimonio y para conflictos interregionales de leyes; y b) que cuando resulten de aplicación los reglamentos europeos mencionados, a la autoridad española no le quedará más alternativa que recurrir a la adaptación (la segunda solución habilitada) para acompasar los Derechos materiales en presencia a través de una solución *ad hoc*, por lo que serán frecuentes las ocasiones en que las autoridades españolas competentes sigan poniendo a prueba su destreza a la hora de ofrecer una respuesta *ad hoc* a través de adaptación originada por la intervención de la descoordinación detectada en los reglamentos implicados²⁴. De ahí la necesidad de impulsar una propuesta de *lege ferenda* de los reglamentos europeos con el objetivo de establecer una coordinación conflictual de sus regulaciones, pero mientras esto acontece, habrá que estar atento a la lectura que el TJUE realice de la diversidad

24 MORENO CORDERO, G., «La ley aplicable a los derechos sucesorios del cónyuge viudo en el Derecho internacional privado español», en A. Lara Aguado (dir), *Sucesiones mortis causa de extranjeros y españoles tras el Reglamento (UE) 650/2012: problemas procesales, notariales, registrales y fiscales*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, pp. 257-294; Id., «La descoordinación conflictual y la autonomía de la voluntad como catalizadores de situaciones de inadaptación en el régimen sucesorio del cónyuge supérstite», *AEDIPr.*, t. X XXI, pp. 237-268.

situaciones problemáticas que en este ámbito se puedan plantear en aras de suplir la deficiente formulación conflictual habilitada por el legislador comunitario, cosa que hasta la fecha tampoco ha tenido lugar.

Por último, y como cuestión de cierre, hago referencia a la intervención de otros factores disociadores con un peso específico notable en el ejemplo objeto de estudio, en los que en esta ocasión no entraremos por exceder el contenido objeto de esta entrega, pero que son la excusa perfecta para adentrarme en otros problemas de aplicación que se estudian junto con la técnica de la adaptación, como es el caso del reenvío y la remisión a sistemas plurilegislativos²⁵. Problemas estos que seguirán poniendo a prueba la destreza del intérprete a la hora de recurrir a la adaptación, significando asimismo la efectividad práctica de esta técnica, incluso si las soluciones conflictuales europeas fueran modificadas.

V. Conclusiones

Concluyo esta contribución destacando cómo ha quedado evidenciado a través del ejemplo utilizado en clase magistral una realidad jurídica de amplio espectro y de compleja resolución que jamás hubiera sido entendida por el alumno si el docente ciñera su exposición a cuestiones meramente dogmáticas.

Los presupuestos instrumentales para que una clase magistral cumpla la función que exige la enseñanza de Derecho internacional privado basada en competencias exige del docente el cumplimiento de los siguientes presupuestos: a) hacer una correcta elección de los contenidos y que estos estén actualizados; b) abordar la institución examinada a través de ejemplos prácticos reales o ficticios, imprimiendo en todo momento dinamismo a su intervención; c) el profesor debe apoyarse en un *power-point* o en otro recurso visual complementario similar durante su exposición; d) debe crear un ambiente emocional e intelectualmente seguro, estableciendo un entorno de aprendizaje colaborativo y de apoyo; e) cambiar el nivel y el tono de la voz y desplazarse dentro del aula también; f) hacer períodos cortos de explicación de entre 20 y 25 minutos, seguidos de 5 minutos de preguntas y debates para facilitar el procesamiento, la consolidación de la información y generar corresponsabilidad; g) ofrecer un enfoque crítico de aquellos aspectos que así lo meritén, abriendo la posibilidad al alumno de emitir su propia visión de las cosas; h) invitar a los estudiantes a que expresen su opinión de forma oral o escrita sobre los contenidos impartidos, debiendo indicar los puntos más

25 ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S., «Dos cuestiones de actualidad en el reciente Derecho internacional privado de sucesiones: los derechos del cónyuge supérstite y el reenvío», en T.F. Torres García (coord.), *Estudios de Derecho civil homenaje al profesor Francisco Javier Serrano García*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2004, pp. 131-157. pp. 140 y 141.

confusos y los más claros a través de la utilización de los foros interactivos disponibles en PRADO; y i) tomar los 5 minutos finales de la clase para hacer un resumen de las cuestiones más significativas con el objetivo de ofrecer una visión integral y coordinada de los contenidos impartidos.

VI. Bibliografía

- ÁLVAREZ DEL CUVILLO, A.**, «Metodología y técnicas de investigación en el ámbito jurídico-laboral. ¿En Derecho se investiga?», RODIN, 2015, pp. 1-19, p. 15.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S.**, «Dos cuestiones de actualidad en el reciente Derecho internacional privado de sucesiones: los derechos del cónyuge supérstite y el reenvío», en T.F. TORRES GARCÍA (coord.), *Estudios de Derecho civil homenaje al profesor Francisco Javier Serrano García*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2004, pp. 131-157. pp. 140 y 141.
- ÁLVAREZ ORTEGA, M.** «Bologna en las Ciencias jurídicas: incoherencias, clientes y zombis», en A. CASTRO SÁEZ, A. e I. VIVAS TESÓN (dirs.), *Innovación y mejora docente en la enseñanza del Derecho en el EEES: acciones y estrategias multidisciplinares y transversales en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla*, Cizur Menor, Aranzadi, 2010, pp. 33-34.
- BAINK, K.**, *Lo que hacen los mejores profesores*, Publicaciones Universidad de Valencia, Valencia, 2006.
- CAMPIONE, R.T., GARCÍA SALGADO, M.J.**, «De Bologna a Bologna: el eterno retorno en la enseñanza del Derecho», *Estudios homenaje al Profesor Gregorio Peces-Barba*, Vol. I, Dykinson, Madrid, 2008, p. 303.
- CALAMANDREI, P.**, *Demasiados abogados*, Librería General de Cictoriano Suárez, Madrid, 2007, pp. 159-160.
- CALATAYUD PRATS, I.**, «El método del caso como técnica de enseñanza del Derecho Administrativo», en D. BERZOSA y C. CUADRADO (dirs.), *La evaluación e innovación docente en el grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2013, pp. 67-76.
- CARRASCOSA GONZÁLEZ, J.**, «Técnicas de enseñanza del Derecho internacional privado», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, octubre-2022, Vol. 14, n.º 2, pp. 1020-1033, pp. 1022-1025
- CAVANILLAS MÚGICA, S.**, «La enseñanza del Derecho según la Institución Libre de Enseñanza», *Revista de educación y Derecho*, n.º 11, 2015, disponible en <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/12061>.

- CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, L.**, «Breves reflexiones sobre los primeros años del Plan Bolonia y su nuevo proceso de transmisión de conocimientos en la Universidad española: luces y sombras derivadas de una experiencia personal docente», en D. BERZOSA y C. CUADRADO (dirs.), *La evaluación e innovación docente en el grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2013, p. 99-103.
- «Metodologías de enseñanza y técnicas de aprendizaje aplicadas al Derecho en el Espacio Europeo de Educación Superior», en D. Berzosa y C. Cuadrado (dirs.), *La evaluación e innovación docente en el grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2013, pp. 87-97.
- DE LA CRUZ, M.A.**, «Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario», *Revista de Educación*, 2003, n.º 331, pp. 35-66.
- FERNÁNDEZ ROZAS, J.C. y SÁNCHEZ LORENZO, S.**, *Derecho internacional privado*, 11.ª ed., Cizur GARCÍA AMADO, J.A. «Sobre la clase magistral», *Almacén de Derecho* 15/04/2016, <http://almacenederecho.org/sobre-la-clase-magistral/>
- FERNÁNDEZ ROZAS, J.C.**, «Un hito más en la comunitarización del Derecho Internacional privado: regímenes matrimoniales y efectos patrimoniales de las uniones registradas», *La Ley Unión Europea*, núm. 40, septiembre 2016, pp. 1-29, p. 8.
- GARRISON D.R. y KANUKA, H.**, «Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education», *Internet and Higher Education*, 2004, Vol. 7, n.º 2, pp. 95-105.
- GONZÁLEZ CASTILLA, F.**, «Dejar atrás la muerte por el *power point* jurídico», en *Almacén de Derecho*, 30/06/2015, <http://almacenederecho.org/dejando-atras-la-muerte-por-el-power-point-juridico/>
- GONZÁLEZ NAVARRO, F.**, «La Universidad en la que yo creo», *Revista de Administración Pública*, n.º 153/2000, pp. 107-193.
- KUNZ, L.**, «Die neue Europäische Erbrechtsverordnung - ein Überblick (Teil II)», *Zeitschrift für Gemeinschaftsprivatrecht*, 2012, n.º 5, pp. 253-257.
- LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C.**, «La lección expositiva en materias jurídicas», en J. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ y R. PALOMINO LOZANO (dirs.), *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el grado en Derecho*, Cizur Menor, Aranzadi-Civitas, 2009, pp. 123-142.
- MORENO CORDERO, G.**, «La ley aplicable a los derechos sucesorios del cónyuge viudo en el Derecho internacional privado español», en A. LARA AGUADO (dir), *Sucesiones mortis causa de extranjeros y españoles tras el Reglamento (UE) 650/2012: problemas procesales, notariales, registrales y fiscales*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, pp. 257-294, pp. 269 y 270.

- «La descoordinación conflictual y la autonomía de la voluntad como catalizadores de situaciones de inadaptación en el régimen sucesorio del cónyuge supérstite», *AEDIPr.*, t. X XXI, pp. 237-268.
- NAGY, C.I.**, «El Derecho aplicable a los aspectos patrimoniales del matrimonio: la ley rectora del matrimonio empieza donde el amor acaba», *AEDIPr.*, t. X, 2010, pp. 511-529, p. 515.
- OLLERO TASSARA, A.** *¿Qué hacemos con la Universidad?*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid, 1985, p. 7.
- POZO, J.I. Y PÉREZ, M.P.**, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid, Morata, 2009.
- QUINZÁ REDONDO, P.**, «Armonización y unificación del régimen económico matrimonial en la Unión Europea: nuevos desafíos y oportunidades», *Revista Chilena de Derecho*, vol. 43, n.º 2, 2016, pp. 619-642, p. 620.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Z.**, «Enseñando desde la práctica y simulación de juicios», en M. TURULL RUBINAT y E. ALBERTÍ ROVIRA (eds.), *74 experiencias docentes del grado en Derecho*, Institut de Ciències de l'Educació, ICElce-Octaedro, Barcelona, 2016, pp. 293-296.
- SANTOS MARTÍNEZ, V.**, *Para una didáctica del Derecho*, Murcia, 1978, p. 57;
- SANZ GIL, J.J.**, «Metodología Bolonia y evaluación de competencias en la asignatura de Economía Análisis Matemático», *Documentos de Trabajo de Audesco (ECSA-Spain's Working papers)*, 2011, <http://pendientede-migracion.ucm.es/info/audesco/dt.htm#11>

CAPÍTULO XI

CRISIS MATRIMONIAL Y SOCIEDAD MERCANTIL FAMILIAR: INCENTIVAR EL APRENDIZAJE EN GRUPOS APROVECHANDO RECURSOS DE INTERNET¹

M.^a Angustias Díaz Gómez

*Catedrática de Derecho Mercantil
Universidad de León*

Elicio Díaz Gómez²

*Profesor Asociado Doctor de Derecho Mercantil
Universidad de León*

I. Cuestiones preliminares

Haciendo nuestra la famosa frase atribuida a Mario Benedetti, según la cual: «Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas», el docente que se ocupa de la materia jurídico-mercantil es consciente de que éste es un Derecho vivo, dinámico, en constante evolución, en el que la realidad va a veces por delante de las normas establecidas y que, por tanto, su aprendizaje debe planificarse de forma que los estudiantes, ante escenarios diversos y problemas nuevos, sean capaces de hallar soluciones y respuestas ecuanímes y conformes a Derecho. Al reflexionar sobre ello surge de inmediato la pregunta: ¿Y esto cómo se logra, cuál es el método docente ideal? Como podemos imaginar, es

1 Trabajo realizado en el marco del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de León, «Derecho Mercantil de la Universidad de León DerMerUle», con número de registro GID-43, cuyo IP es la Profra. Dra. Dña. Elena Fátima Pérez Carrillo.

2 Acreditado a la figura de Profesor Ayudante Doctor.

una cuestión harto compleja, que al menos en nuestra experiencia involucra varias metodologías, en las que sigue ocupando un lugar destacado la clase magistral, pilar fundamental, que conjugado con otras herramientas puede arrojar resultados ciertamente positivos.

En la búsqueda de alternativas didácticas que puedan conducirnos a lograr los fines propuestos, de aprendizaje de la temática concreta de las situaciones de crisis matrimonial y su trascendencia en la empresa mercantil familiar, nos hemos decantado por la experiencia de innovación docente³ consistente en un aprendizaje progresivo en grupo tomando como punto de partida recursos de Internet. Esta opción metodológica tiene su razón de ser en el uso tan generalizado, especialmente entre el alumnado, de Internet y el amplio espacio temporal que se le dedica con fines de entretenimiento, relaciones sociales, o fuente de información de los más diversos temas. Se trataría, con esta estrategia, de aprovechar ese frecuente uso de Internet y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta de búsqueda de información, con la que conectarían con la temática que nos ocupa y, a partir de la cual, se plantearían diversas cuestiones que se trabajarían en grupos, dando ocasión a la utilización asimismo de otras metodologías que, oportunamente combinadas ofrecen ventajas de aprendizaje apreciables.

De esta metodología se hizo uso en una temática perteneciente a la asignatura obligatoria *Derecho Empresarial (Mercantil)* del Grado en Administración y Dirección de Empresas, dotada de 6 créditos ECTS, impartida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de León en el primer semestre del primer curso, y a la que corresponden cuatro horas semanales de clase presencial. En esta asignatura, aunque es más elevado el número de matriculados pertenecientes al grupo de la mañana en el que se llevó a cabo la experiencia, los participantes fueron algo menos de 50, lo que hizo viable esta metodología. Los resultados logrados con esta estrategia docente fueron evaluados, conforme a la guía docente de la asignatura, dentro del 30 % asignado a las distintas actividades de evaluación continua, que complementan la nota obtenida en el examen final, al que se le atribuye un 70 % en la calificación final de la disciplina.

Esta estrategia docente se alinea en la misma dirección promovida tras el proceso reformador de Bolonia, que realza el valor de las metodologías activas, a fin de motivar a los estudiantes para que se impliquen lo más posible en su

3 Acerca de la innovación docente, véase, entre otros, ÁGUDO ZAMORA, M. J./ROLDÁN CASAS, J. A./NÚÑEZ TABALES, J. M./JIMÉNEZ SALCEDO, C./BUENO ARMIJO, A., *Innovación Docente en las Titulaciones de Derecho y ADE*, Universidad de Córdoba, Facultad de Derecho, 2008; MARTÍNEZ BARROSO, M.^a R., *Innovación educativa en Derecho Social*, Colección Estudios Laborales, Edics. Cinca, 2012; LÓPEZ DE LA TORRE, I., «Una nueva propuesta de innovación docente en el ámbito del Derecho Mercantil», *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, coord. por PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E., VILLAREJO RAMOS, A. F., 2022, pp. 845-861.

propio aprendizaje, logrando la adquisición de las competencias y habilidades para las que les preparan los estudios de Grado de una manera mucho más consciente y solvente, propiciando unos conocimientos más duraderos. En este sentido, importa reseñar que este método se ha ensayado en una asignatura de un Grado no jurídico, en el que ante la carencia de conocimientos jurídicos de los estudiantes es altamente recomendable hacer uso de todas las herramientas docentes posibles que despierten su interés y les hagan sentir que los temas abordados en la asignatura son interesantes y tienen aplicación práctica.

II. Empresa familiar, matrimonio en crisis e incidencia en las sociedades mercantiles familiares

1. Empresa familiar y sociedades familiares

La Guía Docente de *Derecho Empresarial (Mercantil)* del Grado en Administración y Dirección de Empresas, destina una de sus primeras lecciones al análisis de la empresa, sus clases y configuraciones, dando ocasión para explicar el régimen jurídico de la empresa familiar y sus diversos tipos; temática ésta de extraordinaria importancia en el panorama empresarial. En efecto, el protagonismo de la empresa familiar se comprende de inmediato si nos atenemos a las estadísticas, según las cuales, estas empresas desempeñan —tanto en nuestro país como a nivel mundial— un papel fundamental en la creación de riqueza y empleo. Por ceñirnos a nuestro país, el Instituto de la Empresa Familiar, que agrupa a un centenar de empresas líderes en sus sectores de actividad, ofrece unas cifras que avalan el papel fundamental que juegan en la actividad económica. Así, se estima que en España 1,1 millones de empresas son familiares, lo que representa el 89 % sobre el total de las empresas. Y, asimismo, según estos datos estas empresas las que más empleo crean en España, generando actualmente el 67 % del empleo privado, con un total de más de 6,58 millones de puestos de trabajo y son responsables del 57,1 del Producto Interior Bruto (PIB) del sector privado. Pueden adoptar configuraciones muy diversas, pudiendo ser empresas individuales, asociativas o societarias y, en lo que aquí nos interesa, sociedades mercantiles.

A pesar del rol significativo que a nivel económico desempeña la empresa familiar carece de regulación específica tanto en el Derecho comunitario como en el Derecho español. Es útil a estos efectos la caracterización recogida en la *Ponencia de Estudio sobre la problemática de la empresa familiar* constituida en el Senado en octubre de 2000⁴, según la cual buena parte de

4 *Ponencia de estudio para la Problemática de la Empresa Familiar*, constituida en el seno de la Comisión de Hacienda, Registrado el 11 de octubre de 2000, http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_543000005.html

las Empresas Familiares se caracterizan fundamentalmente por lo siguiente: a) que la familia tenga una participación importante en la empresa, que normalmente es la mayoría del capital; b) que pueda ejercer el control de la empresa; c) que la familia participe en la gestión o administración de la empresa, detentando en las empresas societarias la totalidad o la mayoría en el Consejo de administración; d) que la familia tenga voluntad de continuidad en el proyecto familiar, de modo que se vayan incorporando en la propiedad y/o en la gestión o dirección las siguientes generaciones de la familia. Esta aproximación al concepto de empresa familiar puede complementarse con las conclusiones alcanzadas por de las dos principales instituciones internacionales representantes de la empresa familiar en torno al concepto de las mismas, que fue aprobado en Bruselas el 27 de marzo de 2008 por el *Grupo Europeo de Empresas Familiares* (GEEF) y en Milán por el *Family Business Network* (FBN) el 7 de abril de ese mismo año. Según este concepto, son notas distintivas de ellas las siguientes: a) no es su tamaño lo que caracteriza la empresa familiar constituida en forma societaria; b) sí es característico de la sociedad familiar que la persona o personas de la familia posean, directa o indirectamente, con la mayoría de votos; c) al menos un representante de la familia o pariente participa en la gestión o gobierno de la sociedad; d) tratándose de sociedades cotizadas se califican como empresas familiares si la persona que fundó o adquirió la compañía (su capital social), o sus familiares o descendientes poseen el 25 % de los derechos de voto a los que da derecho el capital social⁵.

A propósito de las sociedades mercantiles familiares, conviene resaltar que no se ha consagrado legalmente, ni a nivel comunitario ni español, un tipo social específico para la sociedad familiar. Así las cosas, los fundadores interesados en organizarse mediante formas societarias mercantiles habrán de recurrir a la tipología existente con carácter general para todas las sociedades mercantiles (art. 122 del Código de Comercio), optando por la que sea más acorde a sus pretensiones, inclinándose los fundadores generalmente por los tipos sociales capitalistas.

Son propios de estas sociedades familiares capitalistas, en primer lugar, los órganos comunes establecidos para las sociedades capitalistas en la Ley de Sociedades de Capital de 2 de julio de 2010, como son la Junta General y el órgano de administración (y, en caso de Consejo de Administración, sus órganos delegados), reconociéndose también la posibilidad de crear otros órganos mediante los estatutos sociales. Así, los arts 124.2, d) y 185.3, d) del RRM⁶, por una parte, facultan a los fundadores para recoger en los estatutos un Comité Consultivo. Y, en segundo lugar, es característico de la sociedad familiar la creación de órganos específicamente familiares, para la partici-

5 <https://www.camaras.org/publicado/empresafamiliar/>

6 La redacción de este precepto se debe al R.D. 171/2007, de 9 de febrero, *por el que se regula la publicidad de los protocolos familiares*, BOE núm. 65, de 16 de marzo.

pación de la familia y que se suman a los anteriores⁷. Así, entre estos, cabe mencionar el Consejo Familiar o Consejo de Familia⁸; la Junta o Asamblea Familiar; el Comité Consultivo, órgano, derivado del Consejo Familiar previsto en el Real Decreto 171/2007 por el que se regulan los protocolos familiares⁹; y la Oficina Familiar.

El denominado *protocolo familiar* se define en el Real Decreto 171/2007, de 9 de febrero, por el que se regula la publicidad de los protocolos familiares, en estos términos: «Aquel conjunto de pactos suscritos por los socios entre sí o con terceros con los que guardan vínculos familiares que afectan a una sociedad no cotizada, en la que tengan un interés común en orden a lograr un modelo de comunicación y consenso en la toma de decisiones para regular las relaciones entre familia, propiedad y empresa que afecten a la entidad». Por consiguiente, el Protocolo desempeña un papel muy destacado en las sociedades familiares, incluyendo normas de gobierno consensuadas por la familia propietaria, representando un auténtico instrumento de autogobierno de las mismas, destinado a armonizar los intereses empresariales y familiares, previniendo posibles conflictos futuros que puedan producirse en la historia de la sociedad familiar, a consecuencia de acontecimientos que afecten al componente personal de la misma¹⁰.

No cabe duda de que la Sociedad Familiar posee fortalezas innegables derivadas de los socios a la empresa, al estar constituida por socios pertenecientes a la familia¹¹. Así, entre otras: la mayor dedicación a la empresa; la

7 QUIJANO GONZÁLEZ, J., «Órganos de gobierno en la empresa familiar» en GARRIDO MELERO, M./ FUGARDO ESTIVILL, J. M./ SERRANO DE NICOLÁS, A., (coords), *El patrimonio familiar, profesional y empresarial. Sus protocolos*, t. VI *Estrategias de gobierno, continuidad y expansión de la empresa familiar*, (CORONA J, coordinador sectorial), Barcelona, 2005, pp. 42-92.

8 *Guía práctica para el buen gobierno de las empresas familiares*, núm. I13.2, a), e).

9 Véase OLCESE SANTONJA, A., «Buen gobierno y transparencia en la empresa familiar» en GARRIDO MELERO, M./ FUGARDO ESTIVILL, J. M./ SERRANO DE NICOLÁS, A., (coords), Vol. VI, Barcelona, Bosch, 2005, p. 96.

10 Véanse, entre otros, DÍAZ GÓMEZ, E./ DÍAZ GÓMEZ, M. A., «Reflexiones sobre el Real Decreto español 171/2007, de 9 de febrero, por el que se regula la publicidad de los protocolos familiares en las sociedades familiares», *Pecunia, Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, n.º 12, 2011, pp. 91-118; DÍAZ GÓMEZ, E., «El protocolo como instrumento de buen gobierno y de «gobernanza de intereses», en *Actores, actuaciones y controles del buen gobierno societario y financiero*, dir. por FERNÁNDEZ ALBOR, A./ PÉREZ CARRILLO, E. F. y coord. por TORRES, Marcial Pons, 2018, pp. 447-477. Desde la perspectiva del Derecho Internacional Privado, puede verse, CARRIZO AGUADO, D., *LA EMPRESA FAMILIAR Y SU PROTOCOLO EN EL TRÁFICO JURÍDICO EXTERNO*, Aranzadi, Madrid, 2024.

11 Véase GALLO, M., «La empresa familiar: fortalezas y trampas». *La empresa familiar ante el Derecho. El empresario individual y la sociedad de carácter familiar*. Seminario organizado por el Consejo General del Notariado en la UIMP (Dir. GARRIDO DE PALMA, V.), Madrid, 1995, Civitas, pp. 50-59; GARRIDO DE PALMA, V., «La familia empresaria ante el Derecho». *El patrimonio familiar, profesional y empresarial. Sus protocolos*, en GARRIDO MELERO, M. / FUGARDO ESTIVILL, J. M./ GARRIDO DE PALMA, V. (coords.), Vol. IV. Barcelona, 2005, Bosch, pp. 63-94.

tendencia a autofinanciarse y reinvertir los beneficios, mayor resistencia a las crisis económicas; más cercanía y vinculación con la clientela; mayor y mejor relación con los trabajadores¹²; más compromiso social; más planificación a largo plazo; y una fluidez mayor al tomar acuerdos¹³.

La valoración positiva descrita no supone ignorar las debilidades que suelen concurrir en este tipo de Empresa¹⁴, entre las cuales figuran la aprensión a acudir la financiación externa; la falta de profesionalización de la gestión, con la consiguiente ineficiencia; y, de manera especial, las que derivan de la interrelación de la empresa y la familia¹⁵ y de la confusión del patrimonio empresarial y familiar, que puede entrañar conflictos familiares, que pueden poner en peligro la continuidad de la sociedad familiar por las sucesivas generaciones. Como botón de muestra cabe mencionar posibles situaciones o circunstancias importantes que afecten a miembros de la familia socios de la Sociedad Familiar, como la separación o divorcio, regulados por normas civiles, que —de producirse— podrían trasladarse a la Sociedad Familiar. Especialmente problemática puede ser la situación en la que uno de los cónyuges, casado en régimen de gananciales, entre como socio en una sociedad anónima o limitada familiar, de carácter cerrado, y que como tal sólo él es socio y no el otro cónyuge, que, sin embargo, en caso de liquidación de la sociedad de gananciales por divorcio o separación, pretende entrar en la sociedad como socio.

Planteado así el tema, y teniendo en cuenta el interés de los estudiantes por Internet y el manejo y consulta de los distintos recursos que brinda, nos ha parecido buena idea, y muy útil, partir del aprovechamiento de esta vía de consulta para captar su atención y trabajar en grupos distintas cuestiones sobre la temática citada. La inclinación por esta metodología vino motivada por la dificultad de explicar a estudiantes que no disponen de los conocimientos jurídicos básicos para poder comprender los conceptos jurídicos e instituciones, a veces transversales, que se barajan en la materia objeto de análisis, a fin de hacer atractivo y comprensible el estudio de la misma.

12 GOMÁ LANZÓN, I., «El protocolo familiar». *El patrimonio familiar, profesional y empresarial. Sus protocolos*, en GARRIDO MELERO, M./ FUGARDO ESTIVILL, J.M./ GARRIDO DE PALMA, V. (coords.), Vol. IV. Barcelona, 2005, Bosch, pp. 653 a 707.

13 SÁNCHEZ-CRESPO CASANOVA, A. J., *El protocolo familiar. Una aproximación práctica a su preparación y ejecución*. Madrid, Sánchez-Crespo Abogados y Consultores, 2009, pp. 55 y 56.

14 SÁNCHEZ-CRESPO CASANOVA, A. J., *El protocolo familiar...*, cit., pp. 57y ss.

15 Véase FERNÁNDEZ-TRESGUERRAS GARCÍA, A., «Protocolo familiar: un instrumento para la autorregulación de la sociedad familiar», *RdS*, n.º 19, 2002, pp. 89 y 90.

2. Recursos digitales y aprendizaje en grupo de las sociedades familiares y la repercusión de la crisis matrimonial

Como hemos apuntado, el análisis jurídico de la temática de la sociedad familiar, ya sea integrada por el sólo matrimonio o constituida por diversos miembros de la familia, cuyo régimen económico matrimonial puede ser de gananciales, y de la que también a veces forma parte la familia política, requiere el conocimiento y comprensión de conceptos jurídicos e instituciones varias, que, aun interesando especialmente a los estudiantes, pueden resultar complejas para ellos. Esta complejidad responde a que están desprovistos de los más elementales conocimientos jurídicos, no sólo de Derecho Mercantil sino también de otras disciplinas, como el Derecho Civil, que no les han sido explicadas y a las que también se ha de hacer referencia, para aludir a temas como las capitulaciones matrimoniales, la sociedad de gananciales y a la distinta normativa que entra en juego cuando estudiamos los aspectos que nos ocupan. La ausencia de conocimientos previos que facilitarían la explicación de nuestro tema se debe a que los planes docentes de la asignatura de Derecho Mercantil en este Grado impartido en Económicas no dispone de una asignatura anterior donde se expliquen cuestiones jurídicas básicas que servirían de sustento para nuestra asignatura y para el aprendizaje de la sociedad familiar y la problemática específica sobre la que versa la experiencia innovadora¹⁶. Así las cosas, tratando de encontrar el método más adecuado para que los estudiantes se sientan atraídos por nuestra disciplina, hemos estimado que los recursos de Internet pueden ser una importante fuerza de atracción para llamar la atención del alumno sobre las cuestiones que pueden suscitarse en la materia y cómo pueden resolverse. Con esta técnica de innovación se trata de combinar el uso de herramientas de las TIC y recursos accesibles en Internet¹⁷, practicando la búsqueda selectiva y con criterio de materiales de interés, con la puesta en práctica del trabajo en grupo o en equipo¹⁸, en sus diversas variantes, intentando extraer de todo ello el máximo rendimiento para su formación.

16 Véase ISERN SALVAT, M. R. «Potenciar el aprendizaje autónomo del Derecho Mercantil para estudiantes no juristas, en *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente*, coord. por VILLÓ TRAVÉ, C., CASANOVA MARTÍ, R., 2018, pp. 121-133.

17 Véase sobre el tema AA. VV., *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*, coord. por CERRILLO I MARTÍNEZ, A./DELGADO GARCÍA, A. M., 2011; Carreras Manero, O. B./ De Miguel Arias, S. E., «El empleo de recursos jurídicos en Internet para el estudio del Derecho financiero y tributario», *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2013*, coord. por ALEJANDRE MARCO, J. L., 2014, pp. 203-210.

18 Sobre técnicas de grupo y trabajo en equipo, *vid.*, entre otros, GIBB, J. R., *Manual de dinámica de grupos*, Buenos Aires, 1964; ARANDA ÁLVAREZ, E., «Programación detallada de la materia de estudio y trabajo en equipo en clase», *74 experiencias docentes del Grado en*

El trabajo en equipo o en grupo, que sirve de elemento dinamizador del aprendizaje, puede revestir múltiples configuraciones: búsqueda de información; elaboración de informes o dictámenes; detección de las cuestiones más problemáticas que pueden originarse en la sociedad familiar en caso de crisis matrimonial y propuestas para una futura mejor regulación, con posterior exposición y discusión en clase sobre los aspectos analizados; preparación de foros de debate a través de la plataforma institucional Moodle de apoyo de la docencia de la Universidad de León; resolución de casos prácticos¹⁹, redacción de documentos o previsión de estrategias que eviten la crisis de la empresa, pérdida de su valor o su disolución y extinción, etc. Entre todas estas tareas susceptibles de realizar en grupo, ocupa un lugar preeminente la resolución de casos prácticos toda vez que a través de ellos los discentes logran una formación teórico-práctica indispensable para su vida profesional.

Esta metodología, naturalmente, no supone el único método empleado para conseguir nuestros objetivos, sino que se va a combinar con metodologías tradicionales, como puede ser la lección magistral, en sus diversas formas, que tan buenos frutos ha proporcionado²⁰, los seminarios, etc.

Derecho, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 29-32; BERROCAL LANZAROT, A. I., «Mucha materia y poco tiempo: el fortalecimiento de la dinámica del grupo como instrumento para mejorar la comprensión de la materia», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 45-48; SANZ SÁEZ, C., «Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social», *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, coord. por RÍOS MESTRE, J. M.; CUADROS GARRIDO, M. E. (dir.), SELMA PENALVA, A. (dir.), 2021, pp. 113-123; y LÓPEZ DE LA TORRE, I., «Una nueva propuesta de innovación docente en el ámbito del Derecho Mercantil», *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, Colección Ciencias de la Educación, n.º 38, coord. por PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E., VILLAREJO RAMOS, A. F., 2022, pp. 845-861.

- 19 Respecto a los casos prácticos y su importancia, véanse, entre otros, LIMPIAS, J. L., «El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista», *Revista Boliviana de Derecho*, n.º 13, 2012, pp. 60-101. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427539910005>. (última consulta: 3 de marzo de 2025); JARNE MUÑOZ, P., «La enseñanza del Derecho mercantil a través del aprendizaje basado en problemas y de la actualidad jurídica», *Revista Docencia y Derecho*, 2020, n.º 16, 28-40; CORVO LÓPEZ, F. M., «El aprendizaje del Derecho civil a través del planteamiento y discusión de casos prácticos en grupo», *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho*, coord. por VALERO REDONDO, M./ TABUENCA BENGUA, M./ MOLINA HERNÁNDEZ, C., 2022, pp. 926-940; y ARNAU MOYA, F., «El método del caso en la docencia del Derecho Civil», en AA.VV., *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colección Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas Ed. Colex, 1.ª edic., 2023, pp. 197 a 209.
- 20 Sobre metodología docente en nuestra asignatura, véase VEGA VEGA, J. A., «Metodología docente en Derecho Mercantil», *Revista de estudios económicos y empresariales*, n.º 20, 2008, pp. 29-69, disponible en <http://hdl.handle.net/10662/2386>, <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/2386> (última consulta: 3 de marzo de 2025).

III. Innovación docente a partir del uso de las tics y los recursos de internet y el trabajo en grupo

1. Aspectos generales y objetivos

1.1. Aspectos generales

Esta experiencia de innovación docente nos pareció sugerente y de gran utilidad en el aprendizaje de una temática, no siempre fácilmente aprehensible, de la empresa familiar, particularmente desarrollada bajo la forma de sociedad familiar, en la que quedan involucrados muy diversos temas jurídicos, en la que los socios familiares casados, en caso de ruptura o crisis del matrimonio, pueden generar situaciones problemáticas en la explotación de la actividad social y en la sucesión y continuación de la misma por las futuras generaciones. Y resultaba particularmente prometedora la experiencia cuando la temática se explica en un Grado no jurídico.

Apostamos, así, por una estrategia docente que requiere una firme implicación de docentes y discentes, habida cuenta que, sentados los cimientos teóricos por el profesorado de la materia, la actividad se encamina a maximizar el beneficio derivado del uso de los recursos digitales, frecuentemente utilizados por los discentes como forma de comunicación y relación en su vida diaria. De esta manera, reconducido y orientado su uso a la actividad planificada por el profesor podría dar pie a la realización de un conjunto de tareas y actividades de aprendizaje de valor formativo estimable para los estudiantes.

La naturaleza de esta metodología docente es claramente activa y requiere interacción y retroalimentación entre los participantes y el profesor, debiendo colaborar y cooperar responsablemente entre sí los miembros del grupo, asumiendo cada uno la tarea adjudicada; participando en las exposiciones y debate con los demás grupos efectuadas en el aula; y todo ello bajo la dirección del profesor, al que —para cuestiones puntuales de la actividad encomendada— se le puede solicitar orientación.

Esta experiencia de innovación docente, configurada como voluntaria para los estudiantes, pero que computa, significativamente, en la evaluación final de la asignatura dentro del 30 % correspondiente a estas actividades, supone un complejo proceso, comprensivo de varias etapas y actividades, tales como la búsqueda de información por los estudiantes partiendo, además de otros recursos más tradicionales, de los de Internet, resolución de supuestos prácticos, redacción de documentos (estatutos sociales, protocolo familiar), realización de exposiciones y debates en clase, etc. Y todo ello en un sano ejercicio de trabajo en grupo o en equipo, que sin duda les resultará sumamente provechoso una vez sean egresados.

Esta estrategia de innovación, si bien no todos los estudiantes están dispuestos a acometerla, entendemos —por las posibilidades que ofrece para el aprendizaje— que vale la pena experimentarla, habida cuenta que la consulta de diversos materiales accesibles en Internet suele ser motivador para las nuevas generaciones acostumbradas al mundo digital. Y a partir de aquí, atraídos por la gran cantidad de documentación y recursos varios sobre las sociedades familiares, suele resultarles mucho más sencillo adentrarse en la problemática de la crisis matrimonial y resolver los eventuales conflictos jurídicos que generen en aquellas empresas.

1.2. Objetivos

Hay que recordar que el denominado «Proceso de Bolonia» y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, es una oportunidad muy propicia para replantearse el método del método de enseñanza-aprendizaje, haciendo factible la invocación de la UNESCO a los docentes de Derecho de «alcanzar los niveles más altos que sea posible en su labor profesional». Y a tal fin, se recomienda revisar la técnica tradicional de la «lección magistral», siendo conscientes de las exigencias que les impone el contexto profesional actual²¹, que demanda métodos docentes que vinculen la teoría y dogmática jurídica con la realidad práctica²². Se trata así de incentivar el conocimiento de las instituciones jurídicas, no reduciendo el conocimiento al ámbito abstracto y teórico, sino de forma más activa, favoreciendo la comprensión de su funcionamiento en la práctica.

Esa revisión de la lección de cátedra no implica que deba ser suprimida, ya que constituye el sustento teórico indispensable para proveer a los estudiantes de los conocimientos fundamentales de las instituciones que conforman nuestra disciplina, y, dentro de ella, la sociedad familiar y su problemática. Lo que se quiere hacer notar es que la clase teórica ha de ser planificada de manera rigurosa, adaptándola a los cambios legales, doctrinales y jurisprudenciales que se vayan produciendo, e incorporando —en nuestra opinión— referencias prácticas, que hagan más comprensible la materia y su funcionamiento en la praxis.

Con todo, trayendo a colación el conocido proverbio chino, atribuido a Confucio: «Dime algo y lo olvidaré. Enséñame algo y lo recordaré. Hazme partícipe y entonces lo aprenderé», parece oportuno idear otras técnicas más participativas, como ésta que nos ocupa. Consiste básicamente en la realización de distintas tareas programadas por el profesor a través de su desarrollo en grupo, a

21 Véase ZABALZA BERAZA, M. A., *LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: EL ESCENARIO Y SUS PROTAGONISTAS*, MADRID, 2002; DE MIGUEL DÍAZ, M., *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, 2006.

22 LAPORTA, F.J., «Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho», *Sistema*, núms. 24-25, 1978, pp. 107-112.

cuyo fin resultan de utilidad, además de los materiales subidos a la plataforma institucional Moodle y los recogidos en el blog del área de Derecho Mercantil de la ULE *DerMerUle*, los recursos accesibles en Internet. Moodle, por lo demás, proporciona también un cauce de intercomunicación entre los grupos, a través fundamentalmente de los foros, tan útiles, programados a tal fin.

Esta metodología tiene, entre otros propósitos, el de adquirir las competencias y habilidades ligadas al aprendizaje del trabajo en grupo, escenario éste que es muy probable que se encuentren los alumnos tras la finalización de sus estudios y su incorporación al mercado laboral. Y ciertamente el entrenamiento previo del trabajo en grupo o equipo no es cuestión menor, toda vez que presupone, entre otros aspectos, una autoorganización, distribución de tareas, una interacción entre los miembros del grupo, la ejercitación de la argumentación jurídica y la oratoria, la adquisición y entrenamiento de las habilidades sociales, y la asunción de responsabilidad individual y conjunta por las actividades realizadas en aras de alcanzar los mejores resultados,

Así las cosas, la experiencia de innovación docente llevada a cabo encaja en esta aspiración de lograr métodos docentes más eficaces encaminados a que los discentes adquieran las competencias conectadas a la consecución de destrezas para trabajar en equipo. Y, junto a ello, este método les permite un conocimiento más cabal y consolidado, alcanzando las competencias para enfrentarse a las eventuales situaciones que les depare la realidad, estando en condiciones de aplicar los conocimientos teóricos obtenidos, sabiendo realizar búsquedas en las fuentes más solventes accesibles en Internet, siendo rigurosos y selectivos y logrando las soluciones más equitativas y ajustadas a Derecho.

A estos efectos, dentro de esta metodología activa de trabajo en grupo se ha concedido gran protagonismo a la resolución de casos prácticos, reales o ficticios, sobre situaciones de crisis o ruptura matrimonial y su repercusión en la sociedad familiar, partiendo de la búsqueda de las fuentes de información necesarias, en páginas web fiables, buena parte de ellas accesibles desde nuestra Universidad, con la finalidad de una mejor asimilación y comprensión de la materia estudiada por los estudiantes, de modo que sean capaces de interpretar adecuadamente el Derecho positivo. Como viene resaltando la doctrina, este aprendizaje mediante casos prácticos es más dinámico y menos rígido que la clase magistral u otras actividades y constituye una ocasión magnífica para interactuar entre los discentes, reforzando la capacidad analítica y estimulando el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo²³.

23 LIMPIAS, J. L., «El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista», *Revista Boliviana de Derecho*, n.º 13, 2012, pp. 60-101. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427539910005>. [Fecha de consulta: 3 de marzo de 2025], p. 75. Convencidos de la trascendencia de enseñar el modo de resolver casos prácticos, el Grupo de Innovación Docente *DerMerUle*, al que pertenecen los profesores realizaron esta experiencia de inno-

A fin de cuentas, los objetivos perseguidos con esta experiencia de innovación docente van ligados a las competencias generales, específicas y transversales que se pretenden adquirir con la disciplina, que son esencialmente los siguientes:

En primer lugar, propiciar un mayor interés de los estudiantes por el tema, habida cuenta que las tareas planificadas y realizadas en grupo, asumiendo cada miembro su rol, brinda la oportunidad de interrelación dentro del grupo, en un ambiente de trabajo menos formalista y más distendido, haciendo de las tareas que se encomienden una actividad mucho más amena. Y ello sin olvidar además que disminuye el nivel de ansiedad que sienten los estudiantes al tener que preparar individualmente la actividad²⁴.

En segundo lugar, entrenar habilidades sociales, comportamientos y valores de gran relevancia a nivel personal y, lógicamente también, profesional. Así, han de hacer gala de actitudes, tales como el respeto a las distintas opiniones, la cooperación y colaboración, fomentar acuerdos y buen entendimiento en grupos integrados por colegas con los que se mantenga o no relación, asunción de compromiso de trabajo y responsabilidad individual y de grupo, etc. Y todo ello como parte de esa aspiración de que la Universidad proporcione una formación integral de los estudiantes.

En tercer lugar, conseguir un aprendizaje práctico mucho más consolidado de la incidencia de la crisis matrimonial en las sociedades familiares, pues el conocimiento obtenido a consecuencia del trabajo en equipo suele ser más duradero.

Por último, se trata de promover el pensamiento sistemático y crítico de los discentes, y el saber comunicar sus resultados a los demás. Con esa finalidad, los docentes han de plantear cuidadosamente ejercicios susceptibles de generar debate, tanto intragrupo como en el aula, provocando deliberadamente el uso de las herramientas apropiadas para la fundamentación y defensa de las distintas tesis; a saber el razonamiento jurídico y la argumentación buscando la interpretación más equitativa, la ejercitación de la oratoria, haciendo uso de un lenguaje preciso, claro y comprensible. Además, esa comunicación verbal deberá acompañarse con el oportuno lenguaje no

vacación docente, publicó la obra colectiva *El Derecho Mercantil practicado en el mercado: aprendizaje guiado y autoaprendizaje* (del que son autores DÍAZ GÓMEZ, M.A. (Dir.)/ PÉREZ CARRILLO, E. F. (Coord.)/ DEL SER LÓPEZ, A./ MALLO MALLO, L. A./ MIGUÉLEZ DEL RÍO, C./ DÍAZ GÓMEZ, E./ ÁLVAREZ-CANAL REBAQUE, I./ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, I. A., publicado en Eolas, 2018), en el que -junto al planteamiento del caso- se recogen las propuestas de resolución, razonadas jurídicamente.

24 Véase ÁLVAREZ, E. M.^a/ ZAMORA ROSELLÓ, M.^a R./ LARA LÓPEZ, A. M.^a, «El aprendizaje colaborativo: técnica y metodologías de adquisición de las competencias transversales en las Ciencias Jurídicas», en AA. VV. (COTTINO HUESO, L./ FRESNO LINERA, M. A., Coords.): *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Madrid, 2010, p. 10.

verbal, recurso al que no siempre se le da la importancia que realmente tiene, puesto que posee un valor significativo al expresar ideas o tratar de convencer al público de que la opinión defendida es la más correcta.

2. Materialización de esta metodología

2.1. Introducción

Esta estrategia de innovación que combina la búsqueda de materiales, a partir de los recursos digitales disponibles y materiales accesibles, con trabajo en grupo, en torno a la problemática de la repercusión de las situaciones de crisis matrimonial en la sociedad familiar, se ha materializado, como hemos apuntado, en la ejecución de actividades diversas, programadas por los docentes, y que siguen su curso hasta el momento de dar cuenta en el aula de las conclusiones alcanzadas y concluye con la evaluación final por el profesor de la tarea ejecutada. Las actividades realizadas son de naturaleza variada, a fin de tratar la materia desde distintas perspectivas, aprendiendo a llevar a cabo labores diversas. Así, preparando el terreno para el despliegue de esta metodología, comienza el profesor eligiendo una noticia de actualidad llamativa sobre un caso famoso de divorcio o separación de un matrimonio, incidiendo en la repercusión que esto va a tener en una sociedad familiar a la que uno de ellos o los dos pertenecen. Se realiza una primera sesión práctica, en la que —repasando algunos conceptos básicos explicados en clase— se debate de manera informal acerca de los mecanismos que jurídicamente podrían haber evitado o paliado los conflictos surgidos. A continuación, tras la formación de los grupos cada grupo realizará la labor encomendada conforme a las directrices establecidas por el docente. Cada miembro del grupo se responsabiliza del rol individual que se le haya asignado, pudiendo realizar consultas a los demás miembros o solicitar orientación al profesor. Realizado el trabajo individual procede ponerlo en común, debatirlo en el grupo hasta que a juicio del grupo el trabajo escrito estuviese listo para subirlo a Moodle, a fin de que efectuar la revisión por los docentes. Cuando estos entiendan que es apto para su exposición en el aula se realizará su defensa, seguida del pertinente debate, en el que el protagonismo corresponde a los estudiantes, interviniendo el profesor como moderador y que, a modo de conclusión, efectuará unas consideraciones finales sobre las cuestiones tratadas por cada grupo. El trabajo de cada grupo se subirá a Moodle, en una carpeta a tal efecto, destinada a las tareas ejecutadas con esta metodología, a disposición de los estudiantes.

2.2. Ejecución de esta metodología

Veamos de manera algo más concreta y detallada los hitos por los que atraviesa esta estrategia de innovación docente. Son los siguientes:

1. Programación de actividades, explicación de las mismas a los estudiantes y comunicación del cronograma de actuaciones y formación de los grupos

de trabajo por el profesor de manera aleatoria. La composición de los grupos oscila entre tres o cinco personas, procurando la interrelación entre los estudiantes, estén ligados o no por vínculos afectivos, entrenándoles para futuros ambientes de trabajo, en los que hayan de integrarse, donde la libre elección de los miembros del equipo no está asegurada. El profesor, al ofrecer instrucciones recordará el ejercicio de la responsabilidad individual que compete a cada cual, habida cuenta que va a redundar en el resultado conjunto del grupo, debiendo rellenar —al final de la actividad— cada uno de los miembros una plantilla dirigida a los docentes en la que se especifica el trabajo realizado por cada cual, a efectos de evaluación. Se les aclara, pues, que la cooperación con el grupo supone implicarse de manera plenamente activa y aportando lo mejor de sí mismos para conseguir el máximo nivel de aportación como grupo.

Respecto a las actividades, que son de diversa naturaleza, y varían de un grupo a otro, tienen en común el partir de la búsqueda de recursos accesibles y fiables en Internet (portales y páginas web fiables, a nivel nacional o supranacional, bases de datos legales, doctrinales y jurisprudenciales, etc.). Este ejercicio de búsqueda, que suele resultarles atractivo, es además formativo, ya que acaban discerniendo qué fuentes o recursos son de garantía y cuáles no. A título ilustrativo, entre las tareas que se pueden asignar a los grupos cabe citar las siguientes: a) seguimiento de una crisis matrimonial y cómo ha repercutido en la explotación de la sociedad familiar; b) estudio de problemas que pueden surgir en la sociedad familiar cuando se produce la ruptura matrimonial y mecanismos legales u otros que, en su caso podrían pactarse convencionalmente, para evitar la repercusión negativa de estas situaciones en la sociedad; c) resolución de casos reales o ficticios en torno a esta problemática; d) análisis de documentos relacionados con estas cuestiones para que los califiquen y dictaminen. Los profesores pueden prever en la plataforma virtual Moodle foros de debate para cada grupo para facilitar la comunicación e intercambio de ideas o información sobre el trabajo y tutorías para resolver dudas puntuales.

2. Desarrollo del trabajo por los grupos, siendo competencia del grupo organizarse y repartirse las tareas, fijar fechas de reuniones presenciales o virtuales entre ellos, y acordar los puntos esenciales del desarrollo y exposición del trabajo, sin perjuicio de ir perfilándolo a medida que se inicie la ejecución. El trabajo elaborado deben subirlo a Moodle para que los docentes lo analicen y, en su caso, formulen observaciones o correcciones.

3. Exposición del trabajo por cada uno de los grupos, tras lo que se abre el debate, que estará guiado por el docente, concediendo los turnos del uso de la palabra, dando por finalizado el debate cuando lo crea oportuno y cerrando la sesión con una recapitulación y, en su caso, valoración final.

4. Los estudiantes que han participado en la actividad han de cumplimentar una encuesta diseñada por los docentes en la que se solicita la valoración de la actividad, el grado de implicación o colaboración de los miembros de su grupo, posibles mejoras de la actividad, etc.

5. Los profesores destinarán en Moodle una carpeta con las tareas realizadas en el ámbito de la experiencia de innovación desarrollada, que podrá consultarse por los matriculados en la asignatura.

6. Evaluación de las tareas llevadas a cabo, teniendo en cuenta que su carácter voluntario no significa que no se computa en la evaluación de la asignatura, estando prevista su valoración en la guía docente, dentro del 30 % destinado a estas actividades.

IV. A modo de reflexiones finales

De esta experiencia de innovación docente, llevada a cabo en relación con el aprendizaje de la crisis matrimonial y su repercusión en la sociedad mercantil familiar apoyándose en los recursos de internet y realizada a través del trabajo en grupos, cabe deducir algunas conclusiones o reflexiones finales, expresivas de las fortalezas propias de este método, de las que resumidamente damos cuenta.

En primer lugar, que esta estrategia docente no sustituye a la lección magistral, sino que viene a complementarla y reforzarla, debiendo disponer los estudiantes con carácter previo de los conocimientos esenciales acerca de la empresa familiar y las sociedades mercantiles familiares. Sólo así se alcanzarán a plena satisfacción los resultados pretendidos.

En segundo lugar, que estamos ante una metodología que ya desde su planteamiento inicial resulta sugerente y capta la atención de los estudiantes, al convocarles, como primera fase del trabajo, a la búsqueda de materiales de diverso tipo en un ámbito, como el digital, en el que se mueven con gran soltura. Aunque esto requiere un esfuerzo de búsqueda selectiva, acorde con lo exigido por los docentes, suele presentarse ante ellos como una actividad interesante y motivadora que les conduce a un aprendizaje más reflexivo y duradero que otras metodologías docentes, más convencionales, en las que no realizan ellos esta indagación a partir de los recursos de internet. Así lo han considerado además los participantes en esta experiencia docente, al calificarla como muy positiva.

En tercer lugar, respecto a la herramienta del trabajo en grupo, utilizada en esta metodología, nos merece un juicio muy favorable, en cuanto a través de ella, en general, fue posible la adquisición de las competencias específicas pretendidas acerca de la repercusión de la crisis matrimonial en las sociedades familiares, así como las generales y transversales previstas en la guía docente. A ello contribuyó el buen hacer que imperó entre los integrantes de los grupos, tanto a nivel de colaboración e implicación de los miembros, desempeñando —en términos generales— con responsabilidad el cometido que a cada cual le correspondía, como por el ambiente de respeto, entendimiento y empatía entre ellos.

En cuarto lugar, cabe reseñar que las herramientas de innovación docente empleadas, haciendo uso del trabajo colaborativo y cooperativo, contribu-

veron de manera significativa a analizar el tema objeto de estudio de forma constructiva y crítica, interrelacionando conceptos y permitiendo la comprensión de los aspectos nucleares del tema.

En quinto lugar, el carácter enriquecedor de esta experiencia de innovación deriva, asimismo, de formar parte de la misma una fase de debate, en el que los discentes pueden ejercitar la oratoria, la argumentación jurídica y la retórica, tan útiles a la par que necesarios para comunicar y poder defender convincente y persuasivamente opiniones fundamentadas en Derecho. Y ello como preparación para su puesta en práctica en su vida profesional.

Las ventajas o aspectos positivos que hemos destacado anteriormente no suponen desconocer que esta experiencia de innovación docente posee también algunas debilidades o desventajas. Básicamente las siguientes: por un lado, que para llevar a buen puerto esta metodología se requiere, por parte de los participantes (profesores y estudiantes) una inversión considerable de tiempo en la organización y ejecución, que dificulta su puesta en práctica. Es por ello que los profesores, que habitualmente se ocupan de diversas asignaturas y han de atender a las numerosas actividades propias de la vida académica, han de planificar esta metodología tratando de simplificarla lo más posible, especialmente cuando el grupo de clase sea numeroso. Por lo demás, esta simplificación juega a favor de los estudiantes, habida cuenta que la implicación en este tipo de experiencias de innovación deben compaginarlas con el seguimiento de las demás asignaturas. Y, por otro lado, que lamentablemente ocurre, a veces, que alguno de los miembros del grupo no se implica en absoluto o lo hace mínimamente en la parte del trabajo que le ha sido asignada, ni interactúa con los demás, lo que repercute en el resto de participantes, que para armonizar el conjunto se hacen cargo de la tarea encomendada a los miembros irresponsables. Por esta razón, para evitar abusos es recomendable un control de la actividad de cada miembro del grupo, observando la implicación de cada miembro en las tareas del grupo realizadas en el aula, la participación en los foros organizados en Moodle a tal fin y a través de la encuesta individual solicitada por el profesor a cada uno de los participantes.

Como reflexión final, manifestamos que los resultados alcanzados con esta técnica de innovación nos animan a extender esta experiencia no sólo a otras temáticas de esta asignatura, sino también a otras asignaturas, sean de Grados jurídicos o no.

V. Bibliografía

AA. VV., *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*, coord. por CERRILLO I MARTÍNEZ, A./DELGADO GARCÍA, A. M., 2011.

ÁGUDO ZAMORA, M. J./ROLDÁN CASAS, J. A./ NÚÑEZ TABALES, J. M./ JIMÉNEZ SALCEDO, C./ BUENO ARMIJO, A., *Innovación Docente en las Titulaciones de Derecho y ADE*, Universidad de Córdoba, Facultad de Derecho, 2008.

- ÁLVAREZ, E. M.^a/ ZAMORA ROSELLÓ, M.^a R./ LARA LÓPEZ, A. M.^a,** «El aprendizaje colaborativo: técnica y metodologías de adquisición de las competencias transversales en las Ciencias Jurídicas», en AA. VV. (COTTINO HUESO, L./ FRESNO LINERA, M. A., Coords.): *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Madrid, 2010,
- ARANDA ÁLVAREZ, E.**, «Programación detallada de la materia de estudio y trabajo en equipo en clase», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., 2016, Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 29-32.
- ARNAU MOYA, F.**, «El método del caso en la docencia del Derecho Civil», en AA.VV., *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colección Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas Ed. Colex, 1.^a edic., 2023, pp. 197 a 209.
- BERROCAL LANZAROT, A. I.**, «Mucha materia y poco tiempo: el fortalecimiento de la dinámica del grupo como instrumento para mejorar la comprensión de la materia», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., 2016, Octaedro, ICE-UB, pp. 45-48.
- CARRERAS MANERO, O. B./ DE MIGUEL ARIAS, S. E.**, «El empleo de recursos jurídicos en Internet para el estudio del Derecho financiero y tributario», *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2013*, coord. por ALEJANDRE MARCO, J. L., 2014, pp. 203-210.
- CARRIZO AGUADO, D.**, *La empresa familiar y su Protocolo en el tráfico jurídico externo*, Aranzadi, Madrid, 2024.
- CORVO LÓPEZ, F. M.**, «El aprendizaje del Derecho civil a través del planteamiento y discusión de casos prácticos en grupo», *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho*, coord. por VALERO REDONDO, M./ TABUENCA BENGUA, M./ MOLINA HERNÁNDEZ, C., 2022, pp. 926-940.
- DE MIGUEL DÍAZ, M.**, *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, 2006.
- DÍAZ GÓMEZ, E./ DÍAZ GÓMEZ, M. A.**, «Reflexiones sobre el Real Decreto español 171/2007, de 9 de febrero, por el que se regula la publicidad de los protocolos familiares en las sociedades familiares», *Pecunia, Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, n.º 12, 2011, pp. 91-118.

- DÍAZ GÓMEZ, E.**, «El protocolo como instrumento de buen gobierno y de “gobernanza de intereses”, en *Actores, actuaciones y controles del buen gobierno societario y financiero*, dir. por Fernández Albor, A./ Pérez Carrillo, E. F. y coord. por Torres, Marcial Pons, 2018, pp. 447-477.
- DÍAZ GÓMEZ, M.A.** (Dir.)/ PÉREZ CARRILLO, E. F. (Coord.)/ DEL SER LÓPEZ, A./ MALLO MALLO, L. A./ MIGUÉLEZ DEL RÍO, C./ DÍAZ GÓMEZ, E./ ÁLVAREZ-CANAL REBAQUE, I./ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, I. A., *El Derecho Mercantil practicado en el mercado: aprendizaje guiado y autoaprendizaje*, Eolas, 2018.
- FERNÁNDEZ-TRESGUERRAS GARCÍA, A.**, «Protocolo familiar: un instrumento para la autorregulación de la sociedad familiar», *RdS*, n.º 19, 2002, pp. 89-113.
- GALLO, M.**, «La empresa familiar: fortalezas y trampas». *La empresa familiar ante el Derecho. El empresario individual y la sociedad de carácter familiar*. Seminario organizado por el Consejo General del Notariado en la UIMP (Dir. GARRIDO DE PALMA, V.). Madrid, 1995, Cívitas, pp. 50-59.
- GARRIDO DE PALMA, V.**, «La familia empresaria ante el Derecho». *El patrimonio familiar, profesional y empresarial. Sus protocolos*, en GARRIDO MELERO, M. / FUGARDO ESTIVILL, J. M./ GARRIDO DE PALMA, V. (coords.), Vol. IV. Barcelona, 2005, Bosch, pp. 63-94.
- GOMÁ LANZÓN, I.**, «El protocolo familiar». *El patrimonio familiar, profesional y empresarial. Sus protocolos*, en GARRIDO MELERO, M./ FUGARDO ESTIVILL, J.M./ GARRIDO DE PALMA, V. (coords.), Vol. IV. Barcelona, 2005, Bosch, pp. 653 a 707.
- GIBB, J. R.**, *Manual de dinámica de grupos*, Buenos Aires, 1964.
- ISERN SALVAT, M. R.** «Potenciar el aprendizaje autónomo del Derecho Mercantil para estudiantes no juristas», en *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente*, coord. por VILLÓ TRAVÉ, C., CASANOVA MARTÍ, R., 2018, pp. 121-133.
- JARNE MUÑOZ, P.**, «La enseñanza del Derecho mercantil a través del aprendizaje basado en problemas y de la actualidad jurídica», *Revista Docencia y Derecho*, 2020, n.º 16, 28-40.
- LAPORTA, F.J.**, «Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho», *Sistema*, núms. 24-25, 1978, pp. 107-112.
- LIMPIAS, J. L.**, «El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista», *Revista Boliviana de Derecho*, n.º 13, 2012, pp. 60-101. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427539910005>. (última consulta: 3 de marzo de 2025).

- LÓPEZ DE LA TORRE, I.**, «Una nueva propuesta de innovación docente en el ámbito del Derecho Mercantil», *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, coord. por PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E., VILLAREJO RAMOS, A. F., 2022, pp. 845-861.
- OLCESE SANTONJA, A.**, «Buen gobierno y transparencia en la empresa familiar» en GARRIDO MELERO, M./ FUGARDO ESTIVILL, J. M./ SERRANO DE NICOLÁS, A., (coords), Vol. VI, Barcelona, Bosch, 2005, pp. 93 a 108.
- PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E. Y VILLAREJO RAMOS, A. F.** (coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, Editorial Universidad de Sevilla (Colección Ciencias de la Educación, n.º 38), 2022.
- QUIJANO GONZÁLEZ, J.**, «Órganos de gobierno en la empresa familiar» en GARRIDO MELERO, M./ FUGARDO ESTIVILL, J. M./ SERRANO DE NICOLÁS, A., (coords), *El patrimonio familiar, profesional y empresarial. Sus protocolos*, t. VI *Estrategias de gobierno, continuidad y expansión de la empresa familiar*, (CORONA J, coordinador sectorial), Barcelona, 2005, pp. 42-92.
- MARTÍNEZ BARROSO, M.ª R.**, *Innovación educativa en Derecho Social*, Colección Estudios Laborales, Edics. Cinca, 2012.
- REYNOLDS, J. I.**, *El método del caso y la formación en gestión*. Impiva, Valencia, 1990. Innovación.
- SANZ SÁEZ, C.**, «Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social», *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, coord. por RÍOS MESTRE, J. M.; CUADROS GARRIDO, M. E. (dir.), SELMA PENALVA, A. (dir.), 2021, pp. 113-123.
- SÁNCHEZ-CRESPO CASANOVA, A. J.**, *El protocolo familiar. Una aproximación práctica a su preparación y ejecución*. Madrid, Sánchez-Crespo Abogados y Consultores, 2009.
- VEGA VEGA, J. A.**, «Metodología docente en Derecho Mercantil», *Revista de estudios económicos y empresariales*, n.º 20, 2008, pp. 29-69, disponible en <http://hdl.handle.net/10662/2386>, <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/2386> (última consulta: 3 de marzo de 2025).
- ZABALZA BERAZA, M. A.**, *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*, Madrid, 2002.

CAPÍTULO XII

APRENDIZAJE DE LA RESPONSABILIDAD PATRIMONIAL DEL EMPRESARIO CASADO MEDIANTE TRABAJO EN EQUIPO O COOPERATIVO DE RESOLUCIÓN DE CASOS

Elicio Díaz Gómez¹

*Profesor Asociado Doctor de Derecho Mercantil
Universidad de León*

I. Introducción: contexto

Tomando como punto de partida la famosa frase atribuida a Albert Einstein, según la cual: «El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información», el docente se encuentra, al plantear el abordaje de la asignatura en la siguiente encrucijada. A saber: adoptar la metodología docente que, a su juicio, sea más idónea para que los discentes alcancen las competencias y resultados de aprendizaje que se persiguen con las distintas asignaturas y el Grado en que se integran, logrando una formación que, lejos de ser un cúmulo inerte de información adquirida, sea conocimiento, saber hacer, experiencia fundamentada en dicho conocimiento.

De las distintas alternativas didácticas existentes, adecuadas para los fines propuestos, de aprendizaje de la temática concreta de la responsabilidad derivada del ejercicio de la actividad empresarial por persona casada, hemos optado por la experiencia de innovación docente consistente en la resolución de casos mediante trabajo en equipo o cooperativo. La metodología se llevó

1 Acreditado a la figura de Profesor Ayudante Doctor.
Trabajo realizado en el marco del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de León, «Derecho Mercantil de la Universidad de León DerMerULe», con número de registro GID-43, cuyo IP es Elena Fátima PÉREZ CARRILLO.

a cabo en una materia inserta en la asignatura obligatoria *Derecho Mercantil* del Grado en Economía, dotada de 6 créditos ECTS, impartida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de León en el primer semestre del segundo curso, y a la que corresponden cuatro horas semanales de clase presencial; asignatura en la que, además, el número de matriculados, que no suele superar los 50, se presta a realizar este tipo de prácticas. Esta resolución de casos en equipo, si bien es voluntaria, dejamos constancia de que, dentro de la evaluación docente prevista en la Guía Docente de la asignatura, se asigna un 70 % de la nota final al examen y un 30 % a diversas actividades, entre ellas la resolución cooperativa de casos prácticos.

La utilización de esta técnica de enseñanza engarza con la idea, fomentada tras el proceso reformador de Bolonia de propiciar metodologías activas, encaminadas a lograr la participación del estudiante, en un intento de captar en mayor medida su atención y facilitar la aprehensión de contenidos de la forma más comprensible y fundamentada posible. Ello es, además, especialmente recomendable en un Grado no jurídico, en el que debe compensarse la falta de base jurídica de los estudiantes para adquirir las competencias previstas en Derecho Mercantil con estrategias docentes que les motiven a aprender en grupo, interactuando entre sus miembros, y guiados por el docente, hasta llegar a la resolución del caso, logrando una más perdurable fijación de los conocimientos adquiridos.

II. Aprendizaje de la problemática de la responsabilidad patrimonial del empresario casado y utilidad del trabajo en equipo o cooperativo de resolución de casos

1. Nociones generales sobre la responsabilidad patrimonial del empresario casado

En una de las primeras lecciones de la Guía Docente de Derecho Mercantil del Grado en Economía figura el tema del empresario casado, en el que se aborda la responsabilidad patrimonial que se desprende de la actuación del empresario casado, analizándose entre otros aspectos, por un lado, el relativo a los bienes que puede utilizar el empresario en el desarrollo de su actividad empresarial y, por otro, el de los bienes que quedan sujetos a la responsabilidad patrimonial que conlleve su actuación en el marco de aquella actividad.

Conviene recordar que en el tema de la responsabilidad patrimonial del empresario o empresaria casados no se pueden obviar los cambios operados

en el régimen jurídico por la Ley 16/2022, de 5 de septiembre, *de reforma del texto refundido de la Ley Concursal, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2020, de 5 de mayo, para la transposición de la Directiva (UE) 2019/1023 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de junio de 2019, sobre marcos de reestructuración preventiva, exoneración de deudas e inhabilitaciones, y sobre medidas para aumentar la eficiencia de los procedimientos de reestructuración, insolvencia y exoneración de deudas, y por la que se modifica la Directiva (UE) 2017/1132 del Parlamento Europeo y del Consejo, sobre determinados aspectos del Derecho de sociedades (Directiva sobre reestructuración e insolvencia)*². Y ello porque en la Disposición Derogatoria de esta Ley se derogan los artículos 6 a 12 de nuestro vigente Código de Comercio, de 22 de agosto de 1885, que recogían disposiciones especiales sobre la responsabilidad patrimonial y la afección de los bienes gananciales, que a nuestro juicio eran más favorables al matrimonio que las aplicables tras la reforma, siendo ahora de aplicación las normas recogidas en el Derecho común o civil. Al derogarse aquellos preceptos, la Disposición Final primera de la Ley 16/2022 modifica, razonablemente, el apartado 2.º del artículo 1365 del Código Civil, toda vez que este precepto en cuanto a la responsabilidad patrimonial de la sociedad de gananciales en el supuesto de cónyuge comerciante remitía a lo dispuesto en el Código de Comercio, ahora sin efecto.

La modificación realizada³ no es en absoluto irrelevante, habida cuenta que en una comparativa del régimen civil aplicable actualmente a la responsabilidad patrimonial derivada del ejercicio de comercio por uno de los cónyuges y el existente bajo la vigencia de los arts. 6 a 10 del Código de Comercio se aprecia en el momento presente una situación más desventajosa y menos protectora de la sociedad de gananciales, al poder verse afectado el conjunto del patrimonio familiar a consecuencia del ejercicio del comercio por uno de los cónyuges en régimen de gananciales. Veamos para acentuar la diferencia con el régimen vigente, cómo era el régimen aplicable antes de la reforma operada por la Ley 16/2022. Hemos de recordar que el texto original del art. 6 del Código de Comercio establecía que quedaban obligados en el ejercicio del comercio por uno de los cónyuges los bienes propios del cónyuge comerciante y los adquiridos con esas resultas. Respecto a los demás bienes

2 BOE n.º 214, de 06/09/2022 <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/09/05/16/con>

3 Acerca de la reforma, pueden verse dos entradas realizadas por la Profra. Pérez Carrillo, E. F., en el blog *DerMerUle* del Área de Derecho Mercantil de la Universidad de León: «Responsabilidad patrimonial de la sociedad de gananciales del empresario casado, tras la reforma de la Ley Concursal. Aproximación-apunte», del 7 de septiembre de 2022, <https://blogs.unileon.es/mercantil/responsabilidad-del-conyuge-tras-reforma-lc-22-anotacion-apunterma-lc-2022-ficha-apunte/>; y «Empresario casado y responsabilidad patrimonial de la sociedad de gananciales (y de los bienes privativos) respecto de las obligaciones y cargas de la empresa de uno de los cónyuges» (II) de 6 de octubre de 2022, <https://blogs.unileon.es/mercantil/empresario-casado-responsabilidad-de-la-sociedad-de-gananciales-respecto-de-las-obligaciones-y-cargas-de-la-empresa/>.

comunes, sólo quedaban obligados cuando existía consentimiento de ambos cónyuges, recogiendo el legislador en los arts. 7 y 8 determinadas presunciones de otorgamiento de consentimiento. Así, se presumía la existencia de consentimiento cuando viniera ejerciéndose el comercio con conocimiento y sin oposición expresa del cónyuge que debía prestarlo; y asimismo cuando al contraer matrimonio el cónyuge comerciante ya viniera ejerciendo el comercio y, tras el matrimonio, continuara desarrollándolo sin oposición del otro. En lo relativo a los bienes propios del cónyuge del comerciante, únicamente quedaban obligados a la actividad comercial, si existía consentimiento de dicho cónyuge, que conforme al art. 9 debía ser expreso en cada caso. Preveía asimismo el legislador en la redacción original del art. 10 que el cónyuge del comerciante podía revocar libremente el consentimiento expreso o presunto previsto en los artículos anteriores. En virtud del art. 11, en su redacción primera, para que produjera efectos respecto a terceros, era preceptivo que los actos de consentimiento, oposición y revocación, referidos en los artículos anteriores, constasen en escritura pública inscrita en el Registro Mercantil. Finalmente, el art. 12 del Código de Comercio, en su redacción original, matizaba que las disposiciones contenidas en los preceptos anteriores se entendían sin perjuicio de pactos en contrario previstos en capitulaciones matrimoniales debidamente inscritas en el Registro Mercantil.

¿Cómo es el régimen vigente, tras la reforma producida con la Ley 16/22? Al aplicarse el régimen común, consagrado en el Código Civil, nos encontramos con que en virtud del art. 1362, 4.ª, corre a cargo de la sociedad de gananciales los gastos que se originen por la «explotación regular de los negocios o el desempeño de la profesión, arte u oficio de cada cónyuge». La gran novedad es que, en el momento presente, derogado ya aquel régimen especial del Código de Comercio, todos los bienes comunes, sin importar si proceden de la actividad del cónyuge comerciante o sea cual fuere su procedencia, quedarán afectos al ejercicio del comercio del cónyuge comerciante, y con ellos se responde también de las eventuales deudas surgidas en la actividad comercial. A diferencia de lo que se recogía en el Código de Comercio, antes de los cambios resultantes de la Ley 16/22, no se contempla la posibilidad de limitar dicha afección de los bienes comunes por el cónyuge no comerciante, no pudiendo éste oponerse a dicha afección, quedando automáticamente afectos los bienes comunes y respondiendo la sociedad de gananciales.

Deben tenerse presente, además, otros preceptos del Código Civil, como el art. 1344 del Código Civil conforme al cual mediante la sociedad de gananciales se hacen comunes para los cónyuges las ganancias o beneficios obtenidos indistintamente por cualquiera de ellos, que les serán atribuidos por mitad cuando se disuelva aquella. Y asimismo no hay que olvidar que según el art. 1367 los bienes gananciales responderán de las obligaciones contraídas por los dos cónyuges conjuntamente o por uno de ellos con el consentimiento expreso del otro. Además, conforme al art. 1366 las obligaciones

extracontractuales de un cónyuge, que sean consecuencia de su actuación en beneficio de la sociedad conyugal o que se encuadren dentro de la administración de los bienes, serán de la responsabilidad y a cargo de aquélla, a no ser que se debiesen a dolo o culpa grave del cónyuge deudor. Por su parte, el art. 1369 proclama que de las deudas de un cónyuge que sean también deudas de la sociedad responderán también solidariamente los bienes de ésta.

Con todo, conviene reseñar que paradójicamente, pese a la derogación de los arts. 6 a 12 del Código de Comercio, todavía no se han modificado los preceptos en los que se hacía referencia a dichos preceptos, como el art. 22.1 del Código de Comercio o los arts. 87.6 y 88.3 del Reglamento del Registro Mercantil⁴.

Con este telón de fondo, consideramos que la metodología docente del trabajo en equipo instrumentado fundamentalmente en la resolución de casos prácticos puede resultar de gran utilidad. Y ello teniendo en cuenta que esta temática de la responsabilidad del empresario casado no resulta sencillo explicarlo a estudiantes, ya que como más adelante se dirá, carecen de muchos de los conocimientos jurídicos previos que permiten entender la materia y que, además, como hemos visto, ha sido objeto de cambios legales en fechas no excesivamente lejanas, que pueden suscitar algunas cuestiones interpretativas, derivadas de cómo se implementó la reforma en los distintos textos legales aplicables.

2. El trabajo en equipo como estrategia apta para el aprendizaje de la responsabilidad patrimonial del empresario casado

Esta temática de la responsabilidad patrimonial del empresario casado, por la que los discentes suelen mostrar interés cuando se les explica, no está exenta de dificultades de comprensión para quienes únicamente se han aproximado a las materias jurídicas en una asignatura de primer curso (Derecho Civil y Administrativo) que cuenta con 6 créditos totales a repartir entre ambas disciplinas. La complejidad de la materia resulta comprensible si pensamos que muchos de los aspectos estudiados en Derecho Mercantil requieren poseer conocimientos —siquiera sean elementales— de otros sectores del Ordenamiento Jurídico, de los que carecen los estudiantes de nuestra asignatura, por no figurar en los planes docentes del Grado en Economía⁵.

4 Real Decreto 1784/1996, de 19 de julio, por el que se aprueba el Reglamento del Registro Mercantil, *BOE* n.º 184, de 31/07/1996, <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/07/19/1784/con>

5 ISERN SALVAT, M. R. «Potenciar el aprendizaje autónomo del Derecho Mercantil para estudiantes no juristas, en *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente*, coord. por Cristina Villó Travé, Roser Casanova Martí, 2018, pp. 121-133.

Ello justifica que el Profesorado que imparte la asignatura deba emplear los recursos docentes más sugerentes y atractivos para captar la atención de los estudiantes, entre los cuales hemos apreciado que la metodología que nos ocupa se presenta como una opción óptima para conseguirlo. Ello sin descartar otros recursos docentes, como puede ser el tradicionalmente utilizado de la lección magistral, en sus diversas configuraciones, de indudable valor en el logro final del objetivo de aprendizaje⁶, los seminarios, la redacción de documentos mercantiles, etc.

Es indiscutible que el trabajo en equipo⁷ es una herramienta docente de enorme utilidad en el aprendizaje de todas las temáticas, pudiendo adoptar modelos de colaboración o cooperación muy diversos. Así, puede ir desde elaboración de algunos temas, que luego se exponen en grupos o para toda la clase, con posible debate posterior, organizando las exposiciones el propio grupo o el profesor, búsqueda de noticias de actualidad sobre la materia, planteamiento de foros de debate a través de la plataforma institucional Moodle de apoyo de la docencia de la Universidad de León, de la que hacemos uso, hasta resolución de casos prácticos⁸ etc.

-
- 6 Sobre metodología docente en nuestra disciplina, puede verse VEGA VEGA, J. A., «Metodología docente en Derecho Mercantil», *Revista de estudios económicos y empresariales*, n.º 20, 2008, pp. 29-69, disponible en <http://hdl.handle.net/10662/2386>, <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/2386> (última consulta: 3 de marzo de 2025).
- 7 Acerca de las técnicas de grupo y trabajo en equipo, véanse, entre otros, GIBB, J. R., *Manual de dinámica de grupos*, Buenos Aires, 1964; ARANDA ÁLVAREZ, E., «Programación detallada de la materia de estudio y trabajo en equipo en clase», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 29-32; BERROCAL LANZAROT, A. I., «Mucha materia y poco tiempo: el fortalecimiento de la dinámica del grupo como instrumento para mejorar la comprensión de la materia», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 45-48; QUERALT JIMÉNEZ, A./ CAICEDO CAMACHO, N., «Las exposiciones en grupo como una experiencia de aprendizaje autónomo: planificación, seguimiento y resultados», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 273-276; DE ALBA, N. Y PORLÁN, R. *La metodología de la enseñanza*, en PORLÁN, R. (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, Ed. Morata, Madrid, 2017, pp. 37-53; SANZ SÁEZ, C., «Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social», *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, coord. por RÍOS MESTRE, J. M.; CUADROS GARRIDO, M. E. (dir.), SELMA PENALVA, A. (dir.), 2021, pp. 113-123; y LÓPEZ DE LA TORRE, I., «Una nueva propuesta de innovación docente en el ámbito del Derecho Mercantil», *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, Colección Ciencias de la Educación, n.º 38, coord. por PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E., VILLAREJO RAMOS, A. F., 2022, pp. 845-861.
- 8 A fin de ver el estado de la cuestión en la doctrina y corroborar la importancia que la doctrina otorga a los casos prácticos en la docencia, pueden verse, entre otros, LIMPIAS, J. L., «El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista», *Revista Boliviana de Derecho*, n.º 13, 2012, pp. 60-101. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427539910005>.

En nuestro caso, de todas las posibles configuraciones que el trabajo en equipo puede revestir nos hemos decantado por la resolución de casos en grupos, ejercitando la cooperación y trabajo en equipo de los estudiantes, tan importante para obtener no sólo conocimientos sobre la materia, que le sirvan para formarse y superar con éxito la asignatura, sino también para el futuro ejercicio profesional, una vez que son egresados y se incorporan al mundo laboral. Y hemos constatado, como indicaremos más adelante, que el trabajo en equipo alcanza logros importantes en la adquisición de las competencias generales, específicas y transversales asignadas a la disciplina en la que se incardina la responsabilidad patrimonial del empresario casado.

En cualquier caso, la utilización de este recurso docente es, a nuestro juicio una herramienta apta para el aprendizaje del tema que aquí analizamos. Y lo es, lógicamente, no como instrumento docente exclusivo y fundamental, sino como experiencia complementaria, para nada excluyente de la clase teórica o lección magistral, habida cuenta que, sin el apoyo conceptual, sin los previos conocimientos teóricos, difícilmente puede abordarse el aprendizaje práctico de la materia. Eso sí, una vez que los estudiantes poseen dicho bagaje teórico, están en condiciones de rentabilizar dichos conocimientos enfrentándose con espíritu más abierto y una mejor disposición a la resolución de casos, alcanzando la máxima expresión de aprovechamiento y obtención de frutos cuando se realizan en grupo.

(última consulta: 3 de marzo de 2025); DEL POZO RUBIO, R./ LEGAZPE MORALEJA, N./ PRIEGO DE LA CRUZ, A. M., «Innovación en la docencia universitaria a través del trabajo en equipo: grado de satisfacción del alumnado», en *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* coord. por RAMIRO SÁNCHEZ, M. T./ RAMIRO SÁNCHEZ, T./ BERMÚDEZ SÁNCHEZ, M. P., Asociación Española de Psicología Conductual AEPC, 2014, pp. 902-907, disponible en <http://www.ugr.es/~aepc/XFORO/FECIES2013.pdf>; LETURIA NAVAROA, A., «Resolución de casos prácticos en grupo, con ponencia, debate e informe de seguimiento», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 193-196; JARNE MUÑOZ, P., «La enseñanza del Derecho mercantil a través del aprendizaje basado en problemas y de la actualidad jurídica», *Revista Docencia y Derecho*, 2020, n.º 16, 28-40; CORVO LÓPEZ, F. M., «El aprendizaje del Derecho civil a través del planteamiento y discusión de casos prácticos en grupo», *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho*, coord. por VALERO REDONDO, M./ TABUENCA BENGUA, M./ MOLINA HERNÁNDEZ, C., 2022, pp. 926-940; y ARNAU MOYA, F., «El método del caso en la docencia del Derecho Civil», en AA. VV., *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colección Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas Ed. Colex, 1.ª edic., 2023, pp. 197 a 209.

III. Aprendiendo en común: resolución de casos mediante trabajo en equipo o cooperativo como herramienta de aprendizaje de la responsabilidad patrimonial del empresario casado

1. Experiencia innovadora instrumentada en trabajo cooperativo: nociones generales y objetivos

1.1. Nociones generales

La experiencia innovadora que nos ocupa representa una estrategia docente eminentemente activa e interactiva, en la que, para lograr el ansiado éxito, todos los intervinientes, bajo la dirección del profesor, deben adoptar una actitud colaborativa o cooperadora, exigiendo la participación activa e implicación de docentes y discentes. Así, bajo la atenta mirada del profesor, que planifica y propone la actividad, interactúan primero los estudiantes de cada equipo entre sí, para comunicarse recíprocamente después todos los integrantes del grupo de clase. Y ello sin olvidar la interacción de todos y cada uno de los equipos con el docente, que guía y orienta en la resolución, formulación y plasmación del caso.

Esta metodología de aprendizaje a través de la resolución colaborativa de casos prácticos entraña un proceso complejo que atraviesa varias fases que finalizarán con resultado sobresaliente cuando todos los implicados en el proceso de aprendizaje asuman el papel que les corresponde. No en vano, debe hacerse notar que el trabajo de resolución de casos en equipo, por su carácter de metodología activa, requiere una participación proactiva de los estudiantes participantes, que lejos de adoptar una actitud pasiva, deban asumir su propia responsabilidad de trabajo individual y en grupo, convirtiendo el reto de la resolución de los casos en una oportunidad de aprendizaje, haciendo un ejercicio de intercomunicación entre ellos y con el profesor, a fin de extraer de ello beneficios a corto y largo plazo para su formación.

En esta dirección este recurso metodológico reviste gran interés, desde luego y específicamente, para el aprendizaje de una determinada parte de la disciplina, en lo que aquí se refiere la responsabilidad patrimonial del empresario casado. Pero, más allá, cumple otras funciones nada desdeñables, tales como la de servir para adquirir las competencias relativas al aprendizaje del trabajo en equipo, entrenando las habilidades precisas para integrarse en grupos de trabajo en los que profesionalmente les toque incorporarse en el futuro; grupos que requieren una autoorganización, un reparto de tareas y funciones, distribución de tiempos para elaborar el trabajo, el ensayo y ejercitación de la oratoria, el adiestramiento en el debate, etc.

1.2. Objetivos

Mediante esta metodología, que combina el doble componente de trabajo en equipo y aprendizaje basado en casos prácticos, se pretenden conseguir determinados objetivos, que entroncan, por un lado, con la adquisición de competencias ligadas a la adquisición de destrezas para trabajar en equipo y, por otro, con la formación práctica, que permite resolver situaciones que se planteen en la vida real, aplicando los conocimientos teóricos a situaciones planteadas en contextos reales⁹.

Como es sabido, tras el proceso reformador de Bolonia, se han ideado e implementado muy diversos métodos docentes, que van más allá de la lección magistral o clase teórica, incentivando básicamente la participación activa del alumno y promoviendo métodos docentes que conecten el estudio y conocimientos dogmáticos con la realidad práctica¹⁰. Y ello para «familiarizarse con el funcionamiento de las instituciones jurídicas en la vida real y, desde ahí, iniciar el conocimiento y la construcción de la teoría jurídica de un modo activo, superando definitivamente la postura memorista y abstracta que caracteriza los estudios de Derecho». Todo lo cual reconociendo las grandes ventajas que entraña el caso práctico¹¹, al permitir fundamentalmente una mejor asimilación y comprensión de las instituciones estudiadas, consiguiendo una formación más solvente de los discentes, entrenándoles en la aplicación e interpretación de las normas, preparándoles de una forma más consciente y responsable para su futuro profesional. Y es que, como ha destacado la doctrina, este aprendizaje a través de casos prácticos, al ser interactivo, «resulta más dinámico y ameno, contribuye a incrementar la capacidad analítica del estudiante y le permite desarrollar habilidades y destrezas, estimulando el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo»¹².

9 Respecto a la importancia de la práctica, cabe traer a colación la máxima de EPICETETO (*Disertaciones por ARRIANO*, Libro II, capítulo 9,13-14, <https://www.conectorium.com/content/files/2022/09/Epicteto---Disertaciones--trad.-Paloma-Ortiz-.pdf>), a tenor de la cual: «Por eso exhortan los filósofos “a no contentarse sólo con aprender, sino a añadir además el interés y luego la práctica”».

10 LAPORTA, F.J., «Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho», *Sistema*, núms. 24-25, 1978, pp. 107-112.

11 Sobre las ventajas de este método, véase REYNOLDS, J. I., *El método del caso y la formación en gestión*. Impiva, Valencia, 1990; y ARNAU MOYA, F., El método del caso en la docencia del Derecho Civil, en AA.VV., *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colección Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas Ed. Colex, 1.ª edic., 2023, p. 199.

12 LIMPIAS, J. L., «El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista», *Revista Boliviana de Derecho*, n.º 13, 2012, pp. 60-101. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427539910005>. [Fecha de consulta: 3 de marzo de 2025], p. 75.

Así se viene entendiendo también en el Área de Derecho Mercantil donde se ejecutó esta experiencia, cuyo Grupo de Innovación Docente *DerMerUle*, en el que me incluyo, ha publicado la obra colectiva que lleva por título *El Derecho Mercantil practicado en el mercado: aprendizaje guiado y autoaprendizaje*¹³.

Por su parte, la utilización de técnicas de grupo y trabajo en equipo, incorporándose en las mismas metodologías activas, va dirigida a entrenar a los estudiantes en la interacción a la hora de resolver situaciones en las que es indispensable la organización del grupo, para llegar finalmente a la resolución de problemas y situaciones que exigen un abordaje conjunto y acordado entre sus componentes, trabajando habilidades sociales y tomando mayor conciencia del rol individual que corresponde a cada miembro del grupo.

Pues bien, la herramienta docente de la que nos estamos ocupando en la temática de la responsabilidad patrimonial del empresario casado aprovecha el potencial de esta combinación, encaminándose a la consecución fundamentalmente de los siguientes objetivos:

- a) Aprendizaje práctico de cómo funciona en la realidad la responsabilidad del empresario casado. Se pretende que este aprendizaje práctico derivado del trabajo en equipo fructifique en un conocimiento del tema mucho más consolidado.
- b) Despertar el interés de los discentes, al resultarles más atractivo y ameno el planteamiento de la problemática que nos ocupa en contextos reales y al adoptarse técnicas de trabajo menos rígidas y en las que la interacción personal es esencial.
- c) Practicar habilidades sociales, actitudes y valores sumamente importantes para el desempeño de la actividad profesional a la que se vayan a dedicar y, más aún, para la vida misma, lo que enlaza con la idea de que la Universidad ha de procurar una formación integral de los estudiantes como personas. A este respecto, no se nos oculta que estamos ante una metodología de aprendizaje en la que la colaboración, cooperación e interacción entre los miembros del equipo, —formados al azar y que pueden tener distintas sensibilidades, conocimientos y formas de trabajo diferentes—, juega un papel crucial.
- d) Tomar conciencia de la responsabilidad individual que a cada miembro del grupo le corresponde, pues el éxito del equipo depende en buena parte del buen hacer de todos y cada uno de los componentes del grupo, siendo conscientes sus integrantes de que el trabajo no realizado o realizado sin la dedicación suficiente incrementa la carga

13 DÍAZ GÓMEZ, M.A. (Dir.)/ PÉREZ CARRILLO, E. F. (Coord.)/ DEL SER LÓPEZ, A./ MALLO MALLO, L. A./ MIGUÉLEZ DEL RÍO, C./ DÍAZ GÓMEZ, E./ ÁLVAREZ-CANAL REBAQUE, I./ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, I. A., *El Derecho Mercantil practicado en el mercado: aprendizaje guiado y autoaprendizaje*, Eolas, 2018.

de trabajo de los demás, que deberán situarse en el lugar del incumplidor haciendo la parte de trabajo que no realizó.

- e) Fomentar una actitud crítica en los estudiantes, a cuyo fin los casos planteados han de ser convenientemente seleccionados por el profesor, de suerte que puedan generar dudas acerca de la solución por la que haya de optarse, no siendo absolutamente evidente la respuesta, ni tampoco tan rebuscados que desalienten a los estudiantes en su intento de resolverlos.
- f) En conexión con lo anterior, se trata de propiciar el debate entre los participantes, entrenándose en las lides de la contienda librada con el razonamiento jurídico y la argumentación, herramientas de las van a hacer uso más adelante, en la práctica profesional.
- g) Estrechamente relacionado con el apartado que precede, se persigue ejercitar la oratoria, tan necesaria en las materias jurídicas, de manera que se emplee la terminología jurídica más rigurosa y las expresiones más precisas para expresar lo que se desea comunicar y que, además, debe llevarse a término utilizando un lenguaje claro y comprensible, a fin de que resulte perfectamente comprensible para los receptores del mensaje. Oratoria que, además, habrá de ir acompañada de un lenguaje no verbal que contribuya también a realzar el contenido de lo que se pretende comunicar y que constituye un mecanismo de expresión y convicción sumamente valioso.

2. Descripción y desarrollo de la experiencia

2.1. Descripción

Resumidamente esta experiencia innovadora se ha instrumentado mediante el planteamiento por el profesorado de casos reales o hipotéticos, encomendados a los distintos grupos, formulando diversas cuestiones sobre los mismos y entregándoles una ficha orientativa de cómo han de elaborar una propuesta de resolución. Una vez que los casos han sido examinados, fundamentados jurídicamente, debatidos en el seno del grupo, y resueltos mediante el trabajo en equipo, se suben a la plataforma institucional Moodle, utilizada en nuestra Universidad, con el propósito de que puedan ser analizados por el profesor. En sesiones posteriores se van exponiendo los casos al resto de la clase, fomentando la discusión conjunta en el aula actuando el profesor de moderador. Tras ello el profesor reconduce el debate sintetizando los resultados alcanzados y clarificando cuál de las soluciones defendidas es más ajustada a Derecho. Posteriormente, se procede a la recopilación de los casos resueltos por los distintos grupos, incorporando cada grupo su caso en el espacio de Moodle institucional determinado por el profesor, con las

modificaciones que en su caso haya debido realizar tras la discusión conjunta y la revisión efectuada por el docente. A estos efectos, al estilo de las píldoras de *microlearning*, el caso, con la propuesta de resolución, se incorporará por cada grupo a la ficha modelo diseñada por aquel. Con todo ello, el profesor confecciona una especie de dossier o carpeta con los puntos más importantes del tema objeto de estudio, que queda a disposición de todos los estudiantes, como material docente, lo que contribuye sin duda a fijar conceptos fundamentales y propiciar una formación más eficaz en la materia.

2.2. Desarrollo de la experiencia

En un intento de detallar algo más el desarrollo de esta experiencia innovadora, podemos señalar que se inicia este proceso, en primer lugar, con la programación de la actividad, con su correspondiente cronograma de actuaciones, así como la elección de los casos por parte del profesor, tarea que no es en absoluto baladí, y que le va a suponer dedicación y esfuerzo importantes, ya que el éxito del trabajo realizado por los estudiantes será tanto más factible cuanto más se presten los casos elegidos a suscitar cuestiones, interpretaciones y argumentaciones diversas. Ha de elegir casos equilibrados, en los que ni la solución resulte totalmente obvia, ni tampoco complicarlos excesivamente de modo que los discentes incurran en desesperanza al no poder hallar la respuesta.

En segundo lugar, el profesor forma los grupos de trabajo e imparte las instrucciones oportunas. La formación de los grupos, constituidos por tres o cinco personas se efectuará de manera aleatoria, anticipando situaciones en las que van a encontrarse en su futuro profesional, cuando deban incorporarse a los equipos de trabajo a los que sean asignados, independientemente de que entre las personas que los formen tengan alguna o ninguna relación personal. Se trata de colaborar en un equipo aportando cada cual el potencial de trabajo del que disponga para lograr un resultado de conjunto lo más razonable y ecuaníme posible.

En tercer lugar, distribuidos los casos entre los distintos equipos de trabajo, cada grupo ha de proceder a la organización y reparto de tareas, designando entre ellos el ponente que va a exponer el caso y su resolución en el aula.

En cuarto lugar, cada grupo resolverá el caso, fundamentando jurídicamente la solución a la que llegue, tratando de encontrar la argumentación legal, doctrinal y jurisprudencial más adecuada. En caso de suscitarse cuestiones interpretativas el grupo puede plantear sus dudas al profesor, quien sin resolver el caso puede orientar en las tareas que pueden resultar convenientes o necesarias. La solución alcanzada al resolver el caso se subirá a la plataforma Moodle de nuestra Universidad, a fin de que el profesor pueda efectuar las observaciones o correcciones oportunas.

En quinto lugar, en la fecha prevista cada grupo expondrá el caso y argumentará la solución a la que ha llegado. En la sesión fijada al efecto se realizará el debate, dirigido por el docente, que será el encargado de centrar la discusión, conceder los turnos de exposiciones, réplicas y contrarréplicas, dar por finalizado el debate y resumir los aspectos fundamentales tratados.

En sexto lugar, cada grupo subirá al espacio habilitado en Moodle, como tarea, la propuesta de resolución del caso, que, una vez revisado por el profesor, deberá ser incorporado a la ficha modelo formulada por el profesor, subiéndola a la misma plataforma Moodle.

En séptimo lugar, cada uno de los estudiantes que ha participado en la actividad cubrirá una encuesta diseñada por el profesor en la que deberán responder a cuestiones como el grado de satisfacción con la actividad realizada, la utilidad que aprecian en la misma, el grado de implicación o colaboración de los miembros de su grupo, posibles mejoras de la actividad, etc.

En octavo lugar, el profesor formará una carpeta de casos con todos los resueltos sobre la responsabilidad patrimonial derivada del ejercicio de comercio por persona casada.

Finalmente, procede realizar la evaluación del trabajo efectuado. Y ello porque, como se ha indicado, si bien es una actividad no obligatoria, será evaluable para quienes la hayan realizado, otorgando el profesor la puntuación correspondiente al grupo en sí, sin perjuicio de que aquellos miembros del grupo que hayan mostrado mayor colaboración podrán obtener un bonus por su participación.

IV. Conclusiones y valoración de la experiencia

La ejecución de esta experiencia innovadora de aprendizaje de la problemática de la responsabilidad patrimonial del empresario casado a través del trabajo en equipo o cooperativo de resolución de casos, nos ha permitido extraer algunas conclusiones que pueden resultar valiosas en el futuro a la hora de barajar y decantarnos por las estrategias docentes que puedan resultar más provechosas para la obtención de sólidos conocimientos por los estudiantes.

La primera de ellas se refiere a que pudimos constatar que la adopción de esta metodología docente adquiere todo su sentido y despliega toda su fortaleza si se utiliza de manera complementaria a la lección magistral, toda vez que con esta estrategia docente se trata de profundizar y poner en práctica los conocimientos teóricos ya adquiridos. En este sentido constituye un método muy eficaz de enseñanza y aprendizaje del Derecho Mercantil, reforzando y preparando al estudiante para su puesta en práctica, y cumple también este cometido específicamente para el aprendizaje de la responsabilidad patrimonial del empresario casado.

La segunda conclusión obtenida al llevar a cabo esta herramienta de innovación es la de que arroja resultados extraordinariamente positivos y puede calificarse sin duda como una estrategia docente sumamente fructífera y enriquecedora. Y ello porque, en lo que a nuestra experiencia se refiere, nos permitió la consecución de buena parte de los objetivos de aprendizaje, la adquisición de las competencias y habilidades pretendidos en el tema objeto de estudio. Así, entre los aspectos más reseñables, podemos mencionar, por un lado, que el trabajo en grupo discurrió, en términos generales, conforme a lo previsto, esforzándose sus miembros por colaborar, asumiendo el rol concreto que cada uno de los componentes debía desempeñar y logrando un conocimiento del tema mucho más profundo y persistente que el mero estudio dogmático del mismo. Por otro lado, la mayoría de los integrantes del equipo practicaron razonablemente la empatía, respetando a los demás y encajando sin acritud las críticas formuladas por otros miembros del grupo o por compañeros ajenos al mismo. Además, pudimos apreciar una mayor motivación y una mejor disposición a aprender a través de esta resolución de los casos prácticos en equipo. Asimismo, pudo comprobarse que la metodología objeto de estudio contribuye a despertar el espíritu crítico y a estimular la actitud constructiva de los estudiantes al trabajar en equipo los casos prácticos propuestos y elaborar la propuesta de resolución. Igualmente positivo resultó el aprendizaje a través esta experiencia, al servir de entrenamiento de la técnica del debate y el ejercicio de la oratoria, toda vez que los casos resueltos lejos de tener como única finalidad la de ser revisados y archivados por el profesor, están destinados a su exposición y defensa oral en el aula y a suscitar el intercambio de opiniones. Y no se nos oculta que este ejercicio de argumentación jurídica reviste una extraordinaria importancia en nuestra disciplina, preparando a los estudiantes para comunicar y defender opiniones fundamentadas jurídicamente en los diferentes contextos que puedan surgir en su futura actividad profesional. La misma percepción positiva de este método la tuvieron también la mayoría de los estudiantes, como pusieron de relieve en la encuesta que se les remitió, mostrando una actitud favorable hacia la misma.

La tercera conclusión conecta con la idea de que, además de reconocer, como lo hemos hecho en las anteriores conclusiones, las grandes ventajas provenientes del empleo del método de resolución de casos prácticos en grupo, conviene hacer hincapié en que esta experiencia innovadora presenta también algunas desventajas. Cabe subrayar, fundamentalmente, las tres siguientes: primera, que la materialización de esta técnica de trabajo en grupo exige mucho tiempo y un amplio esfuerzo de preparación tanto para el profesor como para los estudiantes, de los que no siempre disponen. Y ello, en el caso de los profesores, en lo que a la actividad docente se refiere, debido a la sobrecarga de trabajo, por ser responsables o colaboradores en distintos cursos y en distintas asignaturas. Y, en el caso de los estudiantes, porque si no aquilatan debidamente el tiempo destinado a estas actividades,

corren el riesgo de desatender el resto del temario de la asignatura o la preparación de otras asignaturas, paralizando el progreso y desarrollo normal del resto de la asignatura o de las demás asignaturas. Esto se comprende si pensamos que al tiempo de trabajo en las sesiones de prácticas en clase debe añadirse el que han de dedicar fuera del aula para preparar los casos. Segunda, que esta estrategia de innovación docente, ciertamente valiosa, resulta mucho más difícil de adaptar en aquellos cursos en los que el número de estudiantes matriculados es muy elevado, al tener que dedicar muchas más sesiones a la realización de esta metodología, con excesiva merma del tiempo de las explicaciones del resto de temas del programa. Y tercera, como punto débil de esta metodología cabe resaltar que, aunque la mayor parte de los estudiantes colaboran activamente, siempre existe un número reducido de ellos que se desentiende del trabajo, recayendo en los demás miembros del grupo, que sí se responsabilizan de la actividad y desean realizarla lo mejor posible, la parte de tarea que correspondería desarrollar a quienes se abstienen de hacerlo.

V. Bibliografía

- ARANDA ÁLVAREZ, E.**, «Programación detallada de la materia de estudio y trabajo en equipo en clase», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., 2016, Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 29-32.
- ARNAU MOYA, F.**, «El método del caso en la docencia del Derecho Civil», en AA.VV., *Innovación docente en Derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, Colección Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas Ed. Colex, 1.ª edic., 2023, pp. 197 a 209.
- BERROCAL LANZAROT, A. I.**, «Mucha materia y poco tiempo: el fortalecimiento de la dinámica del grupo como instrumento para mejorar la comprensión de la materia», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., 2016, Octaedro, ICE-UB, pp. 45-48.
- CORVO LÓPEZ, F. M.**, «El aprendizaje del Derecho civil a través del planteamiento y discusión de casos prácticos en grupo», *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho*, coord. por VALERO REDONDO, M./ TABUENCA BENGOA, M./ MOLINA HERNÁNDEZ, C., 2022, pp. 926-940.
- DE ALBA, N. y PORLÁN, R.**, «La metodología de la enseñanza», en PORLÁN, R. (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, Madrid, 2017, Ed. Morata, pp. 37-53.

- DEL POZO RUBIO, R./ LEGAZPE MORALEJA, N./ PRIEGO DE LA CRUZ, A. M.**, «Innovación en la docencia universitaria a través del trabajo en equipo: grado de satisfacción del alumnado», en *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, coord. por RAMIRO SÁNCHEZ, M. T./ RAMIRO SÁNCHEZ, T./ BERMÚDEZ SÁNCHEZ, M. P., Asociación Española de Psicología Conductual AEPC, 2014, pp. 902-907, disponible en <http://www.ugr.es/~aepcl/XFORO/FECIES2013.pdf>.
- DÍAZ GÓMEZ, M.A. (Dir.)/ PÉREZ CARRILLO, E. F. (Coord.)/ DEL SER LÓPEZ, A./ MALLO MALLO, L. A./ MIGUÉLEZ DEL RÍO, C./ DÍAZ GÓMEZ, E./ ÁLVAREZ-CANAL REBAQUE, I./ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, I. A.**, *El Derecho Mercantil practicado en el mercado: aprendizaje guiado y autoaprendizaje*, Eolas, 2018.
- EPÍCTETO** (*Disertaciones por Arriano*, Libro II, capítulo 9,13-14, <https://www.conectorium.com/content/files/2022/09/Epicteto---Disertaciones--trad.-Paloma-Ortiz-.pdf>).
- GIBB, J. R.**, *Manual de dinámica de grupos*, Buenos Aires, 1964.
- ISERN SALVAT, M. R.** «Potenciar el aprendizaje autónomo del Derecho Mercantil para estudiantes no juristas, en *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente*, coord. por Cristina Villó Travé, Roser Casanova Martí, 2018, pp. 121-133.
- JARNE MUÑOZ, P.**, «La enseñanza del Derecho mercantil a través del aprendizaje basado en problemas y de la actualidad jurídica», *Revista Docencia y Derecho*, 2020, n.º 16, 28-40.
- LAPORTA, F.J.**, «Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho», *Sistema*, núms. 24-25, 1978, pp. 107-112.
- LETURIA NAVARRO, A.**, «Resolución de casos prácticos en grupo, con ponencia, debate e informe de seguimiento», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 193-196.
- LIMPIAS, J. L.**, «El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista», *Revista Boliviana de Derecho*, n.º 13, 2012, pp. 60-101. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427539910005>. (última consulta: 3 de marzo de 2025).
- LÓPEZ DE LA TORRE, I.**, «Una nueva propuesta de innovación docente en el ámbito del Derecho Mercantil», *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, coord. por PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E., VILLAREJO RAMOS, A. F., 2022, pp. 845-861.

- PÉREZ CARRILLO, E. F.**, «Responsabilidad patrimonial de la sociedad de gananciales del empresario casado, tras la reforma de la Ley Concursal. Aproximación-apunte», del 7 de septiembre de 2022, <https://blogs.unileon.es/mercantil/responsabilidad-del-conyuge-tras-reforma-lc-22-anotacion-apuntermal-2022-ficha-apunte/>.
- PÉREZ CARRILLO, E. F.**, «Empresario casado y responsabilidad patrimonial de la sociedad de gananciales (y de los bienes privativos) respecto de las obligaciones y cargas de la empresa de uno de los cónyuges» (II) de 6 de octubre de 2022,
- QUERALT JIMÉNEZ, A./ CAICEDO CAMACHO, N.**, «Las exposiciones en grupo como una experiencia de aprendizaje autónomo: planificación, seguimiento y resultados», *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, coord. por TURULL I RUBINAT, M./ ALBERTÍ ROVIRA, E., Octaedro, ICE-UB, 2016, pp. 273-276.
- PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E. Y VILLAREJO RAMOS, A. F.** (coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, Editorial Universidad de Sevilla (Colección Ciencias de la Educación, n.º 38), 2022.
- REYNOLDS, J. I.**, *El método del caso y la formación en gestión*. Impiva, Valencia, 1990.
- SANZ SÁEZ, C.**, «Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social», *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, coord. por RÍOS MESTRE, J. M.; CUADROS GARRIDO, M. E. (dir.), SELMA PENALVA, A. (dir.), 2021, pp. 113-123.
- VEGA VEGA, J. A.**, «Metodología docente en Derecho Mercantil», *Revista de estudios económicos y empresariales*, n.º 20, 2008, pp. 29-69, disponible en <http://hdl.handle.net/10662/2386>, <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/2386> (última consulta: 3 de marzo de 2025).

CAPÍTULO XIII

ESTUDIO DE CASOS SOBRE LA PENSIÓN DE VIUDEDAD APLICADA A LA ENSEÑANZA SOBRE SEGURIDAD SOCIAL

Ana Castro Franco

*Contratada postdoctoral FPU de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social
Universidad de León*

I. El estudio de casos como método de enseñanza¹

La metodología docente basada en el estudio de casos parte de problemas asociados a temas importantes dentro de la asignatura que requieren de un examen más minucioso. Un caso es el vehículo por medio del cual se trasladan al aula distintas narrativas a fin de centrar la discusión en problemas de la vida real, en áreas temáticas específicas —en este caso, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social—, si bien el estudio de casos presenta un carácter eminentemente interdisciplinar al incorporar técnicas transversales del saber jurídico.

Los casos son instrumentos educativos complejos que permiten a los alumnos reflexionar sobre ideas importantes y nociones clave, en lugar de memorizar fechas o artículos de las normas. Aun cuando el suministro de formación teórica constituye una de las tareas docentes principales, los docentes a menudo recurren a las discusiones en el aula para establecer si los alumnos conocen las respuestas a preguntas relacionadas con los contenidos del plan de estudios. La lista de preguntas incorporadas al final del caso no busca que los estudiantes aprendan fragmentos deshilvanados de información, sino que apliquen los conocimientos previamente comentados en clase para analizar los datos y proponer soluciones. Una vez facilitado

¹ Trabajo realizado en el marco del Grupo de Innovación Docente «Sostenibilidad ambiental y nuevos entornos urbanos», cuyo IP es Xabiere Gómez García.

el material de apoyo, los grupos de estudio se reúnen para estructurar los argumentos que reproducirán posteriormente en un debate donde participará toda la clase.

La calidad del caso planteado es fundamental para despertar el interés de los estudiantes por los asuntos planteados, pero el éxito o fracaso de este método de enseñanza depende de la capacidad del profesor para conducir la discusión, ayudar a los alumnos a realizar un razonamiento más agudo, y guiarlos para obtener una comprensión más profunda. En no pocas ocasiones, el docente acapara el diálogo, realizando preguntas sin solución de continuidad (dos o tres por minuto) destinadas a verificar las competencias que poseen los alumnos². De esta forma, la intervención de los estudiantes se limita a respuestas breves, de una sola palabra, cuando un buen interrogatorio requiere habilidad para escuchar y comprender lo que quieren decir.

La labor del profesor consiste, de un lado, en organizar el debate de tal modo que las ideas de los alumnos sean respetadas y ninguno de ellos tema exponer en clase; de otro, en mantener la discusión bien encaminada, evitando eventuales distracciones a causa de la introducción de cuestiones no pertinentes. La interacción con el profesor les proporciona algo más con que trabajar y ayuda a alcanzar nuevos niveles de comprensión y a mantener centrada su atención en el caso. El intercambio de ideas incrementa la capacidad de reconocer y apreciar la complejidad y ambigüedad de los casos, de razonar a partir de los datos y de procesar la información.

El aprendizaje es más eficaz cuando se induce a la clase a reflexionar sobre una serie de problemas, pues la participación activa de los alumnos permite consolidar los conocimientos. El docente deberá observar el funcionamiento de los grupos de trabajo a fin de realizar un seguimiento de cómo actúa cada alumno, quiénes tienden a tomar la iniciativa la mayor parte del tiempo o presentan dificultades a la hora de hablar o expresar sus propias opiniones, y quiénes parecen tener prisa por finalizar la actividad, se detienen brevemente en cada una de las preguntas y realizan un análisis superficial.

Es posible introducir un nuevo caso cada dos semanas, aproximadamente, respetando en todo caso las clases teóricas necesarias para resolver las actividades con solvencia. No obstante, la duración puede variar en función de cada ciclo, que estará compuesto por la formación previa, el estudio individual del caso, el trabajo en grupo, el debate y la tarea de seguimiento. Una clase magistral no produce los mismos resultados que inducir a los estudiantes a participar en la resolución de casos que estimulen su pensamiento. Se ha observado un cambio significativo en su interés por la asignatura, por cuanto muestran mayor motivación para leer el material proporcionado por el profesor, aportar soluciones a casos complejos y colaborar entre ellos.

2 WASSERMANN, S., *El estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu, Buenos Aires, 2013, pág. 23.

El modelo educativo actual, centrado en la adquisición de competencias, ha supuesto un cambio fundamental en el rol del profesor, quien ahora debe implementar nuevas técnicas de innovación docente, involucrar a los alumnos en el aprendizaje, fomentar el trabajo en equipo y utilizar nuevas tecnologías. El método del estudio de casos pertenece al grupo de metodologías docentes denominadas «activas» debido al papel destacado del alumno en el proceso de enseñanza. En función del propósito metodológico pretendido cabe distinguir tres modelos de estudio de casos³:

1. Modelo centrado en el análisis de casos. A través de este enfoque, se pretende que los alumnos comprendan los procesos de diagnóstico llevados a cabo por especialistas, así como los recursos utilizados, las técnicas empleadas y los resultados obtenidos. Los estudiantes valoran el estudio elaborado por expertos en la resolución de casos, sin olvidar las soluciones alternativas a la finalmente escogida en una situación concreta.
2. En el segundo modelo, los alumnos deben seleccionar y aplicar los principios y normas legales adecuadas a la situación propuesta. Lógicamente, esta categoría predomina en el campo del Derecho y busca desarrollar el razonamiento deductivo, con atención preferente a la norma y a los hechos objetivos.
3. El tercer modelo requiere tomar en consideración un marco teórico para la resolución de problemas dinámicos, atendiendo a la singularidad de contextos específicos, con respeto a la subjetividad personal y la necesidad de observar los cambios en las situaciones presentadas. Dentro de esta categoría, se pueden considerar diversos subtipos según la finalidad didáctica específica pretendida en el aula. Así, en los casos centrados en el estudio de descripciones, los participantes deben identificar los puntos clave de un escenario, reflexionar junto a sus compañeros acerca de las distintas perspectivas desde las que abordar los hechos y considerar los diversos temas teórico-prácticos. El propósito no consiste en el planteamiento de soluciones, sino en el análisis de aspectos meramente descriptivos que, habitualmente, son el punto de partida de los subtipos reseñadas a continuación.

Por su parte, los casos de resolución de problemas se centran en la toma de decisiones ante situaciones complejas que han de ser identificadas previamente y catalogadas en razón de su importancia o urgencia. En el análisis crítico de toma de decisiones los estudiantes emiten un juicio crítico sobre las soluciones propuestas por otro individuo o grupo para la solución de los problemas. El profesor expone detalladamente el caso, describiendo el proceso seguido y explicitando la secuencia de actividades y estrategias

3 INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY, *El estudio de casos como técnica didáctica*, s.f., págs. 1-26.

utilizadas para resolver el problema. Los alumnos estudian individualmente la narración presentada y emiten su opinión prestando especial consideración a las consecuencias de la decisión tomada al respecto. Durante la fase de trabajo en equipo, los miembros del grupo participan en una sesión para compartir sus aportaciones, poner en común todos los elementos y pasos del proceso, y emitir una valoración conjunta sobre las acciones tomadas en la solución del caso. Posteriormente, se comparan las conclusiones de los equipos y se abre un espacio de estudio basado en la identificación de los núcleos temáticos.

En cambio, el subgrupo de casos centrados en generar propuestas pretende habituar a los estudiantes al estudio de supuestos que requieren la resolución de un problema, de modo que contribuyan al proceso de toma de decisiones directamente. Esta suele ser la estrategia más utilizada, pues en la fase previa ya incluye el estudio descriptivo de la situación.

Por último, en los casos centrados en la simulación, no solo se busca que los alumnos estudien el relato, analicen las variables del entorno, identifiquen los problemas y propongan soluciones de manera objetiva e imparcial, sino que también se pretende que se involucren activamente en la situación, participen en su desarrollo y asuman el papel de los personajes a través de la dramatización.

II. El uso de esta herramienta pedagógica en derecho

Christopher Columbus Langdell, jurista y decano de la Escuela de Derecho de Harvard, introdujo un cambio significativo en el modelo de enseñanza jurídica en Estados Unidos. Hasta finales del siglo XIX, la metodología predominante en las universidades del país era la heredada del sistema británico, basada en clases magistrales donde los profesores transmitían sus conocimientos a través de exposiciones extensas y solemnes. Sin embargo, estas conferencias no solo tenían un carácter expositivo, sino que también buscaban enseñar el Derecho a partir de referencias a sentencias y a la doctrina jurisprudencial. El estudio de resoluciones judiciales y la formulación de preguntas orientadas a profundizar en su comprensión logro un gran éxito en el ámbito anglosajón, mas la implementación del método del caso en sistemas de tradición jurídica romana presentaba ciertas limitaciones.

En el caso de España, por ejemplo, existen diferencias fundamentales con el sistema de *common law*, particularmente en cuanto a la creación y aplicación del Derecho. Mientras que en los países anglosajones la jurisprudencia constituye una fuente primaria del Derecho, en el sistema jurídico español los jueces no crean normas, sino que se limitan a interpretarlas y aplicarlas. Así lo establece el artículo 1.6 del Código Civil, que reconoce a la jurisprudencia como un complemento del ordenamiento jurídico, en la medida en que la

doctrina del Tribunal Supremo contribuye a la interpretación de la legislación, la costumbre y los principios generales del derecho.

En este contexto, la formación de los estudiantes debe otorgar prioridad al conocimiento del Derecho positivo, es decir, del conjunto de normas vigentes que conforman el ordenamiento jurídico, así como de la doctrina científica. No obstante, también es esencial que los futuros juristas comprendan las resoluciones judiciales, pues estas reflejan la manera en que los tribunales aplican las normas a casos concretos. La formación jurídica debe integrar el conocimiento teórico con el estudio de la jurisprudencia, las resoluciones administrativas y la formulación de supuestos que presenten un interés particular o planteen dudas interpretativas. Los alumnos no acaban de visualizar la utilidad de las nociones jurídicas tratadas en las clases magistrales hasta que no ven su aplicación práctica. Solo a través de esta combinación será posible preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional y garantizar su competitividad en el mercado laboral. Un enfoque didáctico novedoso permite a los estudiantes ver el lado humano del sistema jurídico y comprobar que el Derecho no consiste únicamente en normas, principios y procedimientos jurídicos⁴.

Los casos jurídicos no siempre tienen respuestas evidentes, por el contrario, muchas veces se presentan conflictos en la interpretación de la norma o en la valoración de la prueba. Mediante el estudio de casos, los estudiantes aprenden a identificar problemas jurídicos complejos, evaluar distintas interpretaciones de la ley y argumentar a favor de una postura con rigurosidad y coherencia.

La formación de un jurista, en cualquier rama del Derecho, requiere manejar un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, así como desarrollar la capacidad de investigar los casos jurídicos, reflexionar, argumentar, debatir y proponer alternativas. En este campo, y particularmente en el área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, resulta muy pertinente el estudio de casos, entendido no como una parte complementaria e imprescindible de la tradicional clase magistral tan habitual en las facultades de Derecho, pues le proporciona al conocimiento teórico, los matices de la práctica en contextos reales, ficticios o adaptados: en el primer caso, los hechos se extraen de sentencias, noticias o expedientes; en el segundo, los problemas son diseñados por el docente para ilustrar un problema específico sin depender de casos reales; en el tercero, se proporciona a los participantes una versión modificada de un caso real. Los casos deben ser verosímiles y pertinentes en el momento de su resolución y pueden tener una solución única o múltiple, pero, de ningún modo, demasiado evidente.

4 CORTÉS ROMÁN, C., «Storytelling y problematización jurídica en la enseñanza del Derecho romano», en *RIDROM*, núm. 32, 2024, págs. 24-56.

El estudio de casos, como método didáctico en la enseñanza del Derecho, facilita la adquisición de habilidades profesionales, ya que permite a los estudiantes comprender cómo se resuelven los litigios judiciales a través del análisis riguroso de la documentación y el seguimiento del iter procesal. Esta metodología, con un enfoque constructivista, promueve el entendimiento y la conceptualización de los hechos, así como el planteamiento de disyuntivas jurídicas.

La resolución del conflicto jurídico subyace en un proceso de formación, donde los participantes aplican de manera práctica el bagaje de conocimientos teóricos adquiridos. Además de lo anteriormente mencionado, el estudio de casos favorece la capacidad de síntesis a la hora de concentrar la atención en los aspectos esenciales que pueden incidir directamente en la solución, prescindiendo de aquellos elementos puramente accidentales; la destreza para la resolución del problema mediante las reglas las reglas de la hermenéutica; y la precisión en la selección de argumentos para defender un rol.

En Derecho del Trabajo, los estudiantes analizan conflictos laborales desde diferentes ópticas: la del empleado, la del empresario, la de los representantes legales de los trabajadores o los sindicatos o la de los órganos jurisdiccionales. Por ejemplo, un caso sobre despido improcedente no solo implica revisar las normas contenidas en el Estatuto de los Trabajadores y los criterios marcados por el Tribunal Supremo, sino también considerar elementos probatorios, estrategias de defensa y posibles consecuencias económicas para ambas partes. En un supuesto en el que una empresa decide unilateralmente modificar la jornada laboral de sus empleados, pasando de un horario de 8:00 a 16:00 a un horario de 12:00 a 20:00, alegando razones organizativas y productivas, los participantes deben valorar si dicha modificación está justificada según el artículo 41 ET, que regula las modificaciones sustanciales de las condiciones de trabajo, y si el afectado tiene derecho a rescindir el contrato con indemnización o si debe aceptar el cambio. También habrán de considerar si la empresa ha cumplido con el procedimiento, incluyendo la consulta previa con los representantes de los trabajadores.

Un operario sufre una caída desde una escalera en su centro de trabajo debido a la falta de medidas de seguridad adecuadas y, como resultado, accede a una incapacidad temporal y presenta una demanda alegando incumplimiento de la normativa de prevención de riesgos laborales. En este escenario, el aula examinará las posibles sanciones y la obligación de la empresa de indemnizar al trabajador, con arreglo a la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales y el Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social. También habrán de considerar si es posible exigir un recargo de prestaciones a la empresa si ha cometido la negligencia o la omisión de medidas de seguridad.

Por otro lado, en el ámbito de la Seguridad Social, el estudio de casos resulta clave para comprender la aplicación de los distintos regímenes de

protección social y los derechos de los ciudadanos en materia de prestaciones por desempleo, incapacidad temporal o permanente, jubilación, orfandad, muerte y supervivencia o viudedad. Al enfrentarse a un caso práctico sobre la denegación de una pensión de invalidez, los alumnos deben conocer no solo los requisitos legales establecidos en la normativa vigente, sino también los pronunciamientos de los tribunales y la doctrina administrativa que orienta su interpretación, así como resolver las cuestiones planteadas en el caso objeto de estudio. De este modo, adquieren un conocimiento más profundo sobre el sistema español de Seguridad Social, las lagunas jurídicas, y los argumentos que pueden utilizarse en defensa de los derechos de los ciudadanos. Además, este método posibilita un mayor entendimiento de la relación existente entre el Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, ya que las condiciones laborales de un trabajador (como la cotización, el tipo de contrato o la actividad desempeñada) inciden directamente en su acceso a determinadas prestaciones contributivas.

A modo de ejemplo, un caso interesante sería el de un trabajador que desarrolla una enfermedad degenerativa que le impide continuar desempeñando su actividad habitual. Ante esta situación, solicita una pensión de incapacidad permanente total, pero la Seguridad Social le deniega la prestación alegando que no cumple con el grado de falta de capacidad necesario para su reconocimiento. Los estudiantes acudirán a los preceptos que regulan la incapacidad permanente en el Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social (LGSS) y deberán examinar la valoración médica, para concluir si el trabajador cumple con los requisitos exigidos para el acceso a la prestación. Este caso requiere que los alumnos identifiquen los posibles recursos administrativos y judiciales a disposición del trabajador para impugnar la resolución denegatoria. Asimismo, se analizará el papel de los informes médicos y periciales en la determinación del grado de incapacidad, así como la relevancia de la jurisprudencia en casos similares para la fundamentación del recurso.

En un caso sobre compatibilidad entre la pensión de jubilación y trabajo autónomo, una trabajadora de 67 años, que ha cotizado 38 años al Régimen General de la Seguridad Social, accede a la pensión contributiva de jubilación. Sin embargo, poco después, decide iniciar una actividad como autónoma, ofreciendo asesoría legal de forma independiente. Al solicitar información, le indican que podría haber una incompatibilidad entre el cobro de la pensión y su nueva actividad. Será necesario que consulten el artículo 213 de la LGSS, destinado a regular la compatibilidad entre jubilación y trabajo, y ahondarán en la jubilación activa y en la posibilidad de acogerse a la jubilación flexible o parcial.

En síntesis, en un contexto normativo en constante cambio, donde la interpretación de la ley es tan importante como su conocimiento, esta metodología garantiza que los estudiantes no solo memoricen normas, sino que sean capaces de aplicarlas con rigor y sentido crítico en la práctica profesional futura.

III. La aplicación del estudio de casos para la adquisición de competencias sobre pensión de viudedad

En esta especialidad de las ciencias jurídicas el caso objeto de estudio debe ajustarse a la normativa que conforma el marco del Derecho de la Seguridad Social y esencialmente, a los preceptos contenidos en el Texto Refundido de la Ley General de la Seguridad Social. El objetivo de esta técnica de enseñanza queda situado en crear historias sobre el contenido de la asignatura a fin de propiciar un aprendizaje significativo y requiere conocer sus características para evitar confundirlo con otras metodologías similares, como la lectura de literatura jurídica o el *storytelling*.

Las condiciones deseables para poner en marcha esta metodología en un aula universitaria son las siguientes: los estudiantes disponen de conocimientos previos sobre el tema; el profesor está familiarizado con la técnica docente; los alumnos tienen un nivel de autonomía suficiente para acordar estrategias de resolución de problemas y buscar la información; el grupo está acostumbrado a dinámicas de trabajo en equipo (escucha activa, toma de decisiones consensuada, intercambio de ideas); el profesor no es «invasivo», revelando soluciones a los estudiantes o monopolizando el debate; el tiempo disponible resulta suficiente para incorporar la actividad sin comprometer su eficacia. No es cuestión de corregir las ideas preconcebidas o erradas de los estudiantes en cuanto se detecten, sino de hacer que ellos mismos reflexionen sobre la veracidad de sus creencias usando las preguntas adecuadas⁵. En contra de lo esperado, no hay respuestas únicas e inmediatas, ya que el profesor considera todas las ideas propuestas por el alumnado, ayudando a diferenciar los datos relevantes de los irrelevantes, así como a identificar los que son contradictorios, distractores o confusos.

1. Fases: preparación, implementación, evaluación

La planificación del estudio de casos en la enseñanza del Derecho de la Seguridad Social requiere una estructuración previa por parte del docente, lo que implica una serie de pasos fundamentales. En primer lugar, es imprescindible identificar el tema central del caso a desarrollar, que puede abordar áreas generales, pero parece recomendable delimitarlo a aspectos más específicos. Una vez definido el tema, procede elaborar el caso práctico, el cual debe estar redactado de forma clara, concisa y en un lenguaje descriptivo.

5 ESQUIVEL-MARTÍN, T. Y MATARRANZ, M., «El estudio de casos como método de enseñanza-aprendizaje: de la teoría al aula», en *Materiales docentes para el empleo de metodologías y procesos de evaluación formativa en la formación inicial de profesorado*, coordinadoras Laura Cañadas y Nina Hidalgo, Dykinson, Madrid, 2023, págs. 157-172.

En cuanto a la presentación del caso, este puede ser explicado previamente por el profesor para orientar a los estudiantes y evitar malentendidos, o bien, puede dejarse abierto a la interpretación de los alumnos como parte del proceso de aprendizaje.

Además, es fundamental precisar un listado de preguntas, definir con el propósito del ejercicio y las expectativas respecto a su resolución, sin olvidar la importancia de proporcionar una introducción teórica alineada con el contenido de la guía docente, acompañada de ejemplos ilustrativos para facilitar la comprensión del alumnado. Las preguntas, por lo general, son de carácter abierto y demandan un alto nivel de procesamiento cognitivo, lo que implica que no pueden ser contestadas simplemente a partir de la reproducción de datos explícitos presentes en la narrativa. Dichas cuestiones obedecen a una triple finalidad: introducir al alumnado en la tarea y facilitar la organización y clarificación de ideas y conocimientos previos; tratar los temas centrales abordados; conocer la opinión de los estudiantes, ya sea en términos de acuerdo o desacuerdo con una postura presentada en el caso, o en relación con la manera en que intentarían conciliar distintas perspectivas; y revelar la postura final adoptada por el grupo, así como las soluciones alcanzadas.

Dependiendo del caso, se puede solicitar a los estudiantes que consulten bases de datos y materiales de apoyo previamente indicados por el docente, con el fin de enriquecer el análisis y fomentar una aproximación al problema planteado. El contexto debe ser relevante y estrechamente relacionado con situaciones propias del ejercicio profesional, permitiendo que los estudiantes reconozcan las implicaciones de la aplicación del Derecho en escenarios reales. Esto favorece el desarrollo de habilidades prácticas y analíticas esenciales, similares a las requeridas en la consulta jurídica de clientes, donde la interpretación normativa y la toma de decisiones fundamentadas resultan cruciales.

A efectos de optimizar el estudio de casos, es recomendable que el alumnado adopte una rutina de estudio progresivo, con repasos periódicos de los contenidos trabajados en clase, para asimilar los conocimientos de manera gradual y mejorar su capacidad de resolución de problemas jurídicos. Tras las revisiones y ajustes pertinentes, el docente sopesa si el caso está listo para su implementación en el aula, asegurando que cumple con los objetivos pedagógicos planteados y que permite a los estudiantes desarrollar habilidades analíticas, críticas y argumentativas en el ámbito jurídico.

En la fase de implementación, el docente divide a la clase en grupos o les sugiere a los estudiantes que conformen equipos según prefieran. En la asignatura de Derecho de la Seguridad Social del Grado en Derecho el número de alumnos tiende a ser elevado, por lo que el máximo de estudiantes por grupo oscila entre 6 y 8; en cambio, en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos el aula suele ser más pequeña, lo cual permite contar con agrupaciones de 3 o 4 personas.

Una vez presentado el caso, cada estudiante lo examina de manera individual con el objetivo de comprender la situación, reflexionar sobre los aspectos clave y formular posibles dudas o interrogantes acerca de la realización del mismo. Reunidos en pequeños grupos, cada uno comparte sus conocimientos, ideas, y juicios; y los contrastan con los del resto de integrantes del equipo. A través del intercambio de opiniones y la discusión colectiva, los participantes confrontan sus puntos de vista, enriquecen su comprensión y, si es necesario, reformulan sus posturas. El profesor observa las modalidades de trabajo, los inconvenientes que enfrentan los alumnos y la dinámica general del grupo para construir una o varias respuestas de manera colaborativa. Igualmente, es tarea del docente sintetizar las aportaciones realizadas por los grupos y acordar la mejor respuesta para el caso o plantear nuevos problemas que incrementen la sensación de ambigüedad y la curiosidad del alumnado.

Al plantear la solución del caso, cada grupo debe participar activamente en el debate en clase, así como elaborar un informe detallado los hechos más reseñables detectados en la narrativa y en el material complementario; los problemas identificados, describiéndolos sucintamente, considerando los fundamentos teóricos subyacentes; la propuesta de soluciones viables, señalando ventajas y desventajas de cada una; y la decisión final, defendiendo la alternativa que consideran más adecuada y la estrategia que seguirían para aplicarla, así como las eventuales consecuencias que tendría. Todos los alumnos pueden hacer el uso de la palabra en la discusión en clase, debiendo respetar las distintas opiniones y sustentando las propias en base a fundamentos coherentes sin descalificar a otros compañeros.

En principio, no se necesitará más tiempo de realización que el correspondiente a la duración de una clase y las exigencias serán adecuadas a la limitación horaria. A efectos de economizar el tiempo se sugieren pautas a cumplir (estudio previo de los temas previamente, acudir con el material preciso). Si el docente sugiere la continuación en la clase siguiente se perdería la espontaneidad de resolución ya que existe la posibilidad de que consulten a algún otro profesor o alumnos de cursos anteriores⁶, por lo que puede optar por dividir el caso en bloques diferenciados. Con todo, si el supuesto despierta un interés particular en los estudiantes, el docente puede sugerir recursos adicionales, como lecturas, películas, o material elaborado específicamente para ampliar los conocimientos sobre el tema. Además, se puede incentivar a los estudiantes a desarrollar sus propios casos para que otros compañeros los analicen, promoviendo así un aprendizaje más autónomo.

En una última fase, es necesario valorar si se han desarrollado las competencias esperadas y, para ello, resulta clave definir criterios de evaluación e indicadores de logro que permitan analizar el nivel de desempeño del alum-

6 DEL VALLE ARAMBURU, R., «Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Romano en la aplicación de los casos prácticos», en *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, núm. 8, 2012, págs. 7-26.

nado. Algunos elementos a considerar vienen dados por si los estudiantes han sido capaces de identificar y utilizar toda la información disponible o han pasado por alto datos relevantes; han ampliado sus conocimientos sobre el tema tras abordar el caso; han analizado la información de manera minuciosa para interpretarla correctamente; han integrado saberes previos en sus argumentaciones; han modificado sus ideas iniciales a partir del análisis realizado; han demostrado habilidades de diálogo, escucha activa y respeto hacia otras opiniones; o se ha incrementado su interés por la disciplina y por la comprensión de situaciones reales. Asimismo, en el trabajo en grupo, es recomendable observar si existen estudiantes que lideran constantemente, mientras otros tienen dificultades para participar; si algunos alumnos tienden a aceptar rápidamente las ideas sin cuestionarlas; o si existen grupos que desvían la atención del tema y divagan en aspectos anecdóticos. Estas observaciones no solo permiten evaluar la eficacia del trabajo en equipo, sino también identificar necesidades individuales para ofrecer una orientación más personalizada en futuras actividades.

A partir de una serie de preguntas (¿Cómo debería ser la conducta de los estudiantes para asegurar un aprendizaje efectivo?, ¿cuáles son los mejores ejemplos del desempeño académico de alto nivel? o ¿qué habilidad esperan observar los docentes como resultado de una enseñanza exitosa?) se extraen las conductas deseables en el proceso de enseñanza. De esta forma, el alumno debería mostrar tolerancia hacia las ideas y opiniones de los demás; distinguir entre opiniones y hechos; considerar los datos que no favorecen su posición; mostrar ejemplos en apoyo de sus ideas; interpretar los datos; ser original y creativo en sus resoluciones; saber comunicar su punto de vista; realizar una investigación de calidad; estructurar los argumentos con sentido; buscar la información exacta; desarrollar habilidades interpersonales; y tolerar la incertidumbre.

Como es habitual en la práctica docente, procede destacar algunos de los principales desafíos identificados. En ocasiones se detecta pasividad y falta de participación activa por parte de los estudiantes, quienes muestran una limitada implicación en el proceso de análisis y resolución de los casos propuestos. A esto se suma la deficiente labor de búsqueda de información adicional que respalde la resolución del caso, o bien, la información obtenida resulta insuficiente para abordar el problema. Otra dificultad importante es la ausencia de consultas al docente, de forma que los estudiantes adoptan enfoques erróneos en la resolución de los casos debido a la falta de interacción y retroalimentación.

2. Ejemplos relacionados con la pensión de viudedad

La pensión de viudedad de la Seguridad Social es una prestación económica que consiste en una pensión vitalicia concedida a quienes hayan tenido

un vínculo matrimonial o fueran pareja de hecho con la persona fallecida y reúna los requisitos exigidos. La pensión tiene por objeto proteger la situación de necesidad económica ocasionada por el fallecimiento de la persona que origina la prestación.

Un primer supuesto trata sobre un matrimonio que ha convivido durante 30 años, en el que el esposo fallece a causa de una enfermedad laboral y la mujer solicita la pensión de viudedad. Los objetivos del aprendizaje consisten en realizar un análisis de los requisitos de acceso a la pensión de viudedad; manejar la documentación necesaria para acreditar la convivencia y la cotización del fallecido; examinar el impacto del origen laboral de la muerte en el cálculo de la pensión; y calcular la cuantía de la pensión, prestando especial atención a qué ocurre si existen cargas familiares.

Pues bien, los alumnos deben conocer que es necesario acreditar un periodo de cotización, que variará según la situación laboral del fallecido y de la causa que determina la muerte. En alta o situación asimilada al alta, 500 días dentro de un periodo ininterrumpido de 5 años inmediatamente anteriores al fallecimiento o 15 años a lo largo de toda la vida laboral. En no alta: 15 años a lo largo de toda la vida laboral. Pensionistas: No se exige periodo de cotización. Tampoco se exige periodo previo de cotización, cuando la muerte se produce como consecuencia de accidente o enfermedad profesional.

Además de los requisitos generales (afiliación, alta y cotización) exigidos al causante en cada situación, para acceder a la pensión de viudedad, los beneficiarios deben acreditar otros requisitos específicos en determinadas circunstancias. El cónyuge superviviente, en el supuesto de fallecimiento derivado de enfermedad común anterior al matrimonio, deberá acreditar que existen hijos comunes o que el matrimonio se hubiera celebrado con un año de antelación al fallecimiento. No se exigirá dicha duración del vínculo matrimonial, cuando en la fecha de celebración del mismo se acreditara un periodo de convivencia con el causante como pareja de hecho que, sumado al de duración del matrimonio, hubiera superado los dos años. Cuando el cónyuge no acredite una de estas dos circunstancias, podrá acceder a una prestación temporal de viudedad, siempre que reúna el resto de los requisitos exigidos.

En cuanto a la cuantía, la prestación económica se calcula aplicando el porcentaje del 52 % a la correspondiente base reguladora, con carácter general, siendo esta diferente según la situación laboral del fallecido en la fecha del fallecimiento y de la causa que determine la muerte. De ahí la importancia de diferenciar si la defunción se debe a una enfermedad común o si es consecuencia de un accidente, sea o no de trabajo, o una enfermedad profesional.

A partir de 1 de agosto del 2018 el porcentaje aplicable a la base reguladora de la pensión de viudedad será del 56 %, cuando concurren una serie de requisitos en la persona beneficiaria que los alumnos deben enumerar. Desde el 1 de enero de 2019 el porcentaje aplicable a la base reguladora será

del 60 %. Cuando el beneficiario tiene cargas familiares y un determinado nivel de ingresos, el porcentaje podrá aumentar hasta el 70 %.

En orden a incrementar el nivel de dificultad de la actividad el profesor puede preguntar qué sucede si el esposo fallece por enfermedad común y era un trabajador a tiempo parcial o empleado de hogar. En la variante de trabajadores con contratos a tiempo parcial, para acreditar el periodo de cotización exigido, a partir de 4 de agosto de 2013, los alumnos acudirán a las reglas establecidas en el Real Decreto-ley 11/2013, de 2 de agosto. Si resuelven la hipótesis de los trabajadores incluidos en el sistema especial para empleados de hogar, han de saber que desde 2012 hasta 2018 las horas efectivamente trabajadas en el mismo se determinarán en función de las bases de cotización recogidas en la DT 16.^a LGSS, divididas por el importe fijado para la base mínima horaria del Régimen General por la LPGE para cada uno de dichos ejercicios.

En un segundo caso, los estudiantes abordarán la situación de una pareja de hecho que ha convivido durante 15 años, con hijos en común, pero sin haber formalizado su unión en el registro correspondiente. Al fallecer uno de los miembros, la pareja superviviente solicita la pensión de viudedad. Resulta de interés conocer los requisitos específicos para las parejas de hecho; acudir a la jurisprudencia; o valorar el derecho de los hijos a otras prestaciones derivadas.

Los grupos deben saber que en fallecimientos posteriores al 31 de diciembre de 2021 tendrá derecho a la pensión de viudedad quien se encuentre unido al causante como pareja de hecho en el momento del fallecimiento, siempre que acredite: a) la inscripción en alguno de los registros específicos existentes en las Comunidades Autónomas o ayuntamientos del lugar de residencia o la formalización de documento público en el que conste la constitución de dicha pareja, en ambos casos, con una antelación mínima de 2 años con respecto a la fecha del fallecimiento del causante; b) que, en la fecha del fallecimiento y durante el período de 2 años ningún componente de la pareja estaba impedido para contraer matrimonio, ni tenía vínculo matrimonial ni constituida pareja de hecho con otra persona; c) convivencia estable y notoria con carácter inmediato al fallecimiento del causante, con una duración ininterrumpida no inferior a 5 años (este requisito no será exigible si existen hijos comunes).

Si el fallecimiento fuera anterior al 1 de enero de 2022 se exigirá que el fallecimiento sea posterior al 1 de enero de 2008; la inscripción de la pareja de hecho o la formalización de documento público, con igual antelación mínima de 2 años a la fecha del fallecimiento del causante; convivencia estable antes del fallecimiento y con una duración ininterrumpida no inferior a 5 años; y que ningún componente de la pareja estaba impedido para contraer matrimonio ni tenía vínculo matrimonial con otra persona. Los alumnos tienen que señalar los requisitos concretos en materia de ingresos durante el año natural anterior al fallecimiento o alternativamente en el momento de

la defunción, sin olvidar en este último punto las peculiaridades si hay hijos comunes con derecho a la pensión de orfandad que convivan con el sobreviviente. En la misma línea, resulta interesante observar los supuestos en los cuales, excepcionalmente, se reconoce el derecho a la pensión de viudedad, con efectos del día primero del mes siguiente al de la solicitud.

En el tercer escenario, un matrimonio, tras 20 años de convivencia, se separa judicialmente. Al fallecer uno de los cónyuges, el otro solicita la pensión de viudedad. Una de las preguntas principales a resolver es cómo influye la separación o el divorcio en la concesión de la pensión, sin olvidar la interpretación de los tribunales en estos casos, así como los recursos que puede interponer el solicitante en caso de denegación.

Los separados judicialmente o divorciados pueden acceder a la pensión de viudedad siempre que en este último caso no hubieran contraído nuevo matrimonio o constituido una pareja de hecho, cuando sean acreedores de la pensión compensatoria a la que se refiere el art. 97 del Código Civil y esta quedara extinguida por el fallecimiento del causante. A partir de 1 de enero de 2010, en el supuesto de que la cuantía de la pensión de viudedad fuera superior a la pensión compensatoria, aquella se disminuirá hasta alcanzar el montante de esta última. A la hora de resolver el caso, el alumnado ha de hacer constar que para considerar acreditado el requisito de ser acreedor de la pensión compensatoria solo será necesario: que el solicitante de la pensión de viudedad, separado o divorciado del fallecido figure como beneficiario de pensión compensatoria en la correspondiente sentencia; que ese derecho no se haya extinguido por alguna de las causas establecidas en el artículo 101 del Código Civil, o que, tratándose de otra pensión equiparable, continúe vigente en la fecha del hecho causante; y que la pensión compensatoria establecida en la sentencia y las reglas fijadas en la misma, serán tenidas en cuenta a efectos de la limitación prevista de la pensión de viudedad.

Otras cuestiones de interés a remarcar son las particularidades en caso de un matrimonio anterior al 1 de enero de 2008 y cómo se calcula la cuantía de la pensión (de acuerdo con la normativa vigente en dicho momento); qué sucede si la persona divorciada o separada judicialmente hubiera sido deudora de la pensión compensatoria (no tendrá derecho a pensión de viudedad); o qué ocurre cuando haya más de un beneficiario en el caso del divorcio (la cuantía de la prestación será proporcional al tiempo de convivencia matrimonial, garantizándose el 40 % a favor del cónyuge superviviente).

En cuarto lugar, se expone al aula el caso de un matrimonio celebrado pocos meses antes del fallecimiento de uno de los cónyuges, sin una convivencia efectiva y con la finalidad de obtener la pensión de viudedad. La finalidad del ejercicio queda situada en resumir los elementos que configuran el fraude de ley en el acceso a la pensión, examinar la carga de la prueba en estos casos y analizar la postura de la jurisprudencia y si existe alguna resolución administrativa al respecto. Resulta oportuno valorar los criterios utilizados para detectar fraudes y los derechos del cónyuge supérstite si logra acreditar la autenticidad del matrimonio.

En el quinto escenario, Laura estuvo casada con Miguel durante 21 años. Durante el matrimonio, Laura fue víctima de violencia de género, lo que la llevó a solicitar una orden de alejamiento y posteriormente tuvieron lugar los trámites de separación. ¿Puede Laura acceder a la pensión de viudedad? ¿Qué requisitos específicos debe acreditar para justificar su derecho a la pensión? ¿Qué particularidades presenta el caso al ser víctima de violencia de género? ¿Qué ocurre si no hay sentencia firme? ¿Y si en lugar de haber estado casados fueran pareja de hecho? ¿Cuáles son las fuentes jurídicas aplicables para resolver el caso y por qué? ¿Existe más de una solución posible? ¿Cuáles serían los fundamentos de cada una? Si el grupo sugiere más de una solución posible ¿con base en qué criterios optaría por una opción u otra?

En todo caso, tendrán derecho a pensión de viudedad, aun no siendo acreedoras de la pensión compensatoria, las mujeres que pudieran acreditar que eran víctimas de violencia de género en el momento de la separación judicial o el divorcio mediante sentencia firme, o archivo de la causa por extinción de la responsabilidad penal por fallecimiento; en defecto de sentencia, a través de la orden de protección dictada a su favor o informe del Ministerio Fiscal que indique la existencia de indicios de violencia de género, así como cualquier otro medio de prueba admitido en Derecho (ello es perfectamente aplicable en caso de parejas de hecho). En este caso es esencial que consulten las resoluciones judiciales en la materia, pues la Sala de lo Social del Tribunal Supremo ha declarado que el requisito legal de que para obtener la pensión de viudedad la víctima de violencia de género lo ha de ser «en el momento» de la separación judicial o el divorcio mediante sentencia firme (artículo 220.1 LGSS), ha de interpretarse de forma flexible y atendiendo a todas las circunstancias concurrentes. Lo importante es establecer una razonable conexión temporal entre la violencia de género y la ruptura matrimonial. A mayores, procede complementar la información con el criterio de gestión de la Subdirección General de Ordenación y Asistencia Jurídica del Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.

En fin, hay determinados aspectos a incluir en los distintos supuestos para incrementar el nivel de dificultad como son los efectos económicos de la pensión, el pago, la compatibilidad o incompatibilidad con las rentas de trabajo y otras prestaciones, los plazos para presentar la solicitud y resolver el expediente, las causas de extinción o las situaciones asimiladas al alta. Cabe mencionar que, con independencia de la narración, el docente debe insistir a los alumnos de la importancia de tener en cuenta las fechas y mostrar expedientes lo más próximos posible al ejercicio profesional.

IV. Reflexión final

De los resultados obtenidos se concluye que la experiencia ha sido positiva y se han alcanzado los objetivos fijados inicialmente. La gran mayoría de los estudiantes mostraron su satisfacción con la metodología desarrollada

al preguntarles, pues consideran que han mejorado su capacidad de argumentación y reflexión, han aprendido a exponer por escrito razonamientos de calidad, así como a extraer los datos relevantes de un caso y resolverlo, reconociendo que les resulta más ameno trabajar a partir de una batería de preguntas. Las calificaciones obtenidas por los alumnos han sido mejores que las puntuaciones alcanzadas por estos mismos en trabajos individuales. Parte del alumnado considera que ha aumentado su habilidad en oratoria y recordado con facilidad más detalles sobre el tema de pensión de viudedad. El estudio de casos en la asignatura de Seguridad Social ha demostrado ser una herramienta efectiva para mejorar las competencias analíticas y colaborativas de los estudiantes. A pesar de las dificultades iniciales, se evidencia un progreso significativo en la capacidad de los alumnos para resolver casos prácticos.

V. Bibliografía

CORTÉS ROMÁN, C., «Storytelling y problematización jurídica en la enseñanza del Derecho romano», en *RIDROM*, núm. 32, 2024, págs. 24-56.

DEL VALLE ARAMBURU, R., «Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Romano en la aplicación de los casos prácticos», en *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, núm. 8, 2012, págs. 7-26.

ESQUIVEL-MARTÍN, T. Y MATARRANZ, M., «El estudio de casos como método de enseñanza-aprendizaje: de la teoría al aula», en *Materiales docentes para el empleo de metodologías y procesos de evaluación formativa en la formación inicial de profesorado*, coordinadoras Laura Cañadas y Nina Hidalgo, Dykinson, Madrid, 2023, págs. 157-172.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY, *El estudio de casos como técnica didáctica*, s.f., págs. 1-26.

WASSERMANN, S., *El estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu, Buenos Aires, 2013.

CAPÍTULO XIV

LA PENSIÓN DE ORFANDAD: UNA METODOLOGÍA DOCENTE INNOVADORA PARA SU ENSEÑANZA EN EL GRADO DE DERECHO¹

Cristina González Vidales

*Profesora Ayudante Doctora de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social
Universidad de León*

I. Introducción

La docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ha estado históricamente articulada en torno a un modelo de enseñanza centrado en el profesor², caracterizado por la preeminencia de la lección magistral como instrumento principal de transmisión del conocimiento. En este enfoque, el docente asume un rol activo como emisor y depositario del saber jurídico, mientras que el estudiante ocupa una posición predominantemente receptiva, orientada a la asimilación de contenidos normativos, jurisprudenciales y doctrinales. La exposición ordenada y sistemática de la legislación vigente, el estudio de la jurisprudencia más relevante y la interpretación ofrecida por la doctrina científica constituyen así los pilares fundamentales de esta metodología.

Si bien este modelo ha resultado eficaz y útil para proporcionar una base sólida en los fundamentos dogmáticos del ordenamiento laboral y de la segu-

1 Trabajo realizado en el marco del Grupo de Innovación Docente «Sostenibilidad Ambiental y Nuevos Entornos Urbanos» cuyo IP es Gómez García, Francisco Xabiere.

2 DE MIGUEL DÍAZ, F. M.: «Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior», en *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, obra colectiva, coordinador Francisco Mario de Miguel Díaz, Alianza, Madrid, 2006, págs. 17-24.

ridad social, favoreciendo la comprensión estructurada de las instituciones jurídicas. Actualmente, la enseñanza tradicional, presenta claras limitaciones debido a su enfoque esencialmente expositivo y centrado en el docente, el cual ha perpetuado un modelo estático del proceso formativo en el que el estudiantado desempeña un papel marcadamente pasivo. Esta dinámica se ve reforzada por el peso desproporcionado de la evaluación final, generalmente circunscrita a exámenes teóricos, lo que limita las oportunidades de aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias profesionales. En este contexto, se produce una preocupante marginación de competencias fundamentales para el ejercicio de la profesión jurídica, tales como la comprensión profunda de los contenidos, la interpretación y aplicación práctica de la normativa, la elaboración de escritos jurídicos, la capacidad crítica, la expresión oral o la argumentación escrita, las cuales, lejos de ser accesorias, resultan esenciales para la formación integral del jurista y se corresponden con las demandas actuales del mercado laboral, que exige perfiles versátiles, autónomos y capaces de enfrentar con solvencia los retos complejos del entorno jurídico y social contemporáneo³.

Ante este panorama, se impone la necesidad de transitar hacia metodologías más activas y participativas, que sitúen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y favorezcan el desarrollo de competencias clave: la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la adaptación a contextos cambiantes. El presente capítulo se inscribe en este horizonte de renovación pedagógica y tiene por objeto presentar una experiencia de innovación docente en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, concretamente el estudio de la pensión de orfandad, con la finalidad de enriquecer la práctica educativa y responder con eficacia a los desafíos formativos del siglo XXI.

II. Pensión de orfandad

La protección social de los menores en situación de orfandad tiene un sólido arraigo histórico en el sistema de Seguridad Social español, cuya configuración inicial data del primer tercio del siglo XX, consolidándose definitivamente con la Ley de Bases de la Seguridad Social de 1963 y la posterior Ley General de Seguridad Social de 1966. En las últimas décadas, el ámbito de protección se ha ampliado considerablemente, en especial tras la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y sus reformas posteriores. En los últimos años, esta protección se ha visto ampliada y reforzada por medio de leyes específicas, las Leyes 3/2019, de 1 de marzo, de mejora de la situación de orfandad de las hijas e hijos de

3 SIMÓ SOLER, E., «Instagram y Derecho: las TIC como herramientas de innovación docente», en *Innovación educativa*, núm. 32, 2022, págs. 1-13

víctimas de violencia de género y otras formas de violencia contra la mujer y 2/2022, de 21 de marzo, de mejora de la protección de las personas huérfanas víctimas de la violencia de género, las cuales fortalecen y agilizan el acceso a las prestaciones de orfandad para este colectivo especialmente vulnerable, flexibilizando significativamente los requisitos para acceder a dichas prestaciones⁴.

En este contexto, el alumnado analizará detalladamente la prestación por orfandad, abordando, en primer lugar, las consideraciones generales como los criterios exigidos al causante de afiliación, alta o situación asimilada al alta en el régimen correspondiente y acreditación de períodos mínimos de cotización. En este sentido, deberán distinguirse entre fallecimientos anteriores y posteriores al 1 de enero de 2008, de modo que, si la muerte es anterior a dicha fecha, se requerirá que la persona se encuentre en alta o situación asimilada, acredite 500 días cotizados en los cinco años inmediatamente anteriores al hecho causante o bien 15 años cotizados a lo largo de toda su vida laboral. En el supuesto de no estar en alta, siempre se exigirán 15 años cotizados. Por el contrario, cuando el fallecimiento sea posterior a esa fecha, siempre que la persona se halle en situación de alta o asimilada, no se exigirá período mínimo de cotización, tampoco será exigible este en los supuestos derivados de accidente (laboral o no) o enfermedad profesional, con independencia de la fecha.

En segundo lugar, deberán conocer el reciente criterio jurisprudencial que ha flexibilizado significativamente los requisitos para casos específicos, como la violencia de género, permitiendo el acceso a la pensión por parte de los hijos menores incluso cuando la madre fallecida no estuviera en situación de alta o careciera del período mínimo exigible de cotización⁵.

Asimismo, el estudiantado aprenderá a identificar a los beneficiarios de la pensión. La prestación de orfandad protege fundamentalmente a los hijos menores de 21 años, aunque la edad límite puede ampliarse hasta los 25 años en los supuestos de huérfanos estudiantes que no perciban ingresos superiores al salario mínimo interprofesional. Al tiempo, no se tendrá en consideración ningún límite de edad para hijos con una incapacidad permanente absoluta o gran invalidez reconocida. Además, en circunstancias excepcio-

4 GARCÍA VALVERDE, M. D., «Atención y protección de las personas menores huérfanas y víctimas de violencia de género. Evaluación y resultados», en *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, núm. 481, 2024, págs. 85-113. <https://doi.org/10.51302/rtss.2024.20211> o CABERO MORÁN, E., «Las modificaciones del Estatuto de los Trabajadores y de la Ley general de la Seguridad Social en el año 2022», en *Trabajo y Derecho: nueva revista de actualidad y relaciones laborales*, núm. 99, 2023, págs. 1-11, a mayor abundamiento.

5 ELORZA GUERRERO, F., «La pensión de orfandad al amparo del subsidio de desempleo para excarcelados. Reflexiones a partir de la doctrina de la Sentencia del Tribunal Supremo (Sala de lo Social) núm. 954/2018, de 7 de noviembre», en *Revista de Derecho de la Seguridad Social, Laborum*, núm. 19, 2019, págs. 113-120.

nales, como sucede con los menores huérfanos por violencia de género, se aplican criterios más favorables que facilitan la obtención y percepción continuada de esta prestación.

Finalmente, conocerán de la cuantía de la pensión de orfandad, la cual se establece en función de la base reguladora del causante, fijándose, como norma general en un 20 % de esta base por cada huérfano beneficiario. Sin embargo, la Ley 3/2019 para los hijos menores de mujeres víctimas de violencia de género, en situaciones equiparables a la orfandad absoluta, aun cuando la madre no reúna requisitos contributivos, esta podrá ascender al 70 % de la base reguladora, siempre que la renta media anual por miembro de la unidad familiar no supere el 75 % del salario mínimo interprofesional vigente (sin incluir pagas extraordinarias).

La Ley Orgánica 2/2022, por su parte, ha ampliado esta protección, manteniendo dicha pensión e incrementos incluso si el menor es adoptado, aunque quedará suspendida si los ingresos familiares superan dicho umbral. Asimismo, se extiende el derecho a la pensión y sus incrementos cuando el fallecimiento sea causado por un agresor distinto del progenitor, siempre condicionado a no superar el límite económico establecido⁶.

III. Propuesta de innovación docente

La metodología propuesta es el aula invertida, clase al revés o *Flipped Classroom*, la cual fomenta un aprendizaje autónomo y significativo. El alumnado adquiere los conocimientos y los conceptos fundamentales sobre pensión de orfandad previamente a la clase a través de recursos digitales específicos. Esto facilita que el tiempo presencial se aproveche íntegramente para la aplicación práctica del conocimiento mediante la resolución colaborativa de casos reales o simulados, incentivando así el desarrollo de competencias críticas, analíticas y argumentativas fundamentales en la comprensión de aspectos jurídicos complejos como la discapacidad, los requisitos de cotización o las circunstancias excepcionales derivadas de la violencia de género⁷.

Además, este enfoque metodológico contribuye significativamente a mejorar la motivación y participación activa del alumnado, al involucrarlo en un proceso dinámico y colaborativo que integra eficazmente herramientas tecnológicas interactivas⁸. El uso de estas herramientas digitales no solo optimiza el apren-

6 ARAGÓN GÓMEZ, C., «El impacto de género en las reformas de la seguridad social», en *Los Briefs de la Asociación Española de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Las claves de 2022*, obra colectiva, Editorial Cinca, Madrid, 2022, págs. 189-194.

7 BERGMANN, J. Y SAMS, A., *Dale la vuelta a tu clase*, Ediciones SM, Madrid, 2014, págs. 29 y ss.

8 Como ponen de manifiesto AGUILERA-MEZA, C., y otros, «Eficacia del modelo aula invertida en el rendimiento académico de estudiantes universitarios», en *Revista Ciencias Peda-*

dizaje mediante la evaluación formativa y continua, sino que también fortalece competencias digitales esenciales para su futuro profesional en el ámbito del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, proporcionando al mismo tiempo una retroalimentación inmediata y personalizada que afianza definitivamente la adquisición de conocimientos específicos sobre la pensión de orfandad.

Cabe advertir en este punto que la metodología implantada en la asignatura de Derecho de la Seguridad Social es tradicional, centrada en las sesiones magistrales y complementada con la resolución de casos, exposiciones orales de temas fijados por la profesora y debates. El aula invertida propuesta para abordar este tema busca romper con la rutina del método tradicional para incentivar y motivar a los alumnos a profundizar en otros temas impartidos en la materia.

1. Metodología docente propuesta

La institución del aula invertida abordará los aspectos enumerados a renglón seguido.

A. Objetivos

El presente trabajo tiene como objeto principal analizar la eficacia de la metodología del aula invertida mediante el uso de recursos audiovisuales para facilitar un aprendizaje autónomo y significativo sobre la pensión de orfandad.

De manera específica, se pretende promover la aplicación práctica del conocimiento adquirido mediante la resolución colaborativa de casos prácticos reales o simulados, permitiendo así que el alumnado conecte la teoría jurídica con la realidad social y administrativa de la prestación por orfandad.

Asimismo, se busca evaluar el desarrollo de competencias digitales y habilidades comunicativas en los estudiantes mediante la elaboración colaborativa de materiales audiovisuales, favoreciendo la integración efectiva de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social.

A fin de alcanzar los mentados objetivos la actividad consta de 4 fases diferenciadas.

B. Fase 1: Trabajo autónomo mediante recursos audiovisuales

En esta fase inicial, se proporcionará al estudiantado un recurso audiovisual elaborado por la profesora, específicamente, un vídeo explicativo creado con la herramienta PowerPoint, que estará accesible en la plataforma virtual Moodle de la asignatura de Derecho de la Seguridad Social. El mentado vídeo

introducirá brevemente la actividad innovadora, explicando los objetivos que se pretenden alcanzar, así como las instrucciones específicas que deberán seguir los estudiantes. Además, el contenido se centrará en ofrecer una visión general sobre la pensión de orfandad, abordando aspectos clave de esta, los requisitos legales específicos para su obtención, el perfil de los potenciales beneficiarios, las cuantías aplicables y la jurisprudencia relevante.

C. Fase 2: Resolución colaborativa de casos prácticos y creación audiovisual

En esta segunda fase, los estudiantes participarán en una sesión presencial organizada en pequeños grupos colaborativos previamente establecidos. Cada grupo recibirá por parte de la profesora un caso práctico específico, relacionado directamente con situaciones reales o simuladas sobre la pensión de orfandad, planteando diferentes contextos como violencia de género, discapacidad absoluta o insuficiencia de cotizaciones del causante. El alumnado deberá aplicar de forma conjunta los conocimientos adquiridos en la fase autónoma previa, consultando la normativa vigente y jurisprudencia relevante con la finalidad de ofrecer una solución jurídica razonada.

Tras alcanzar una resolución consensuada, cada grupo elaborará un recurso audiovisual explicativo en formato vídeo utilizando herramientas digitales como Canva o PowerPoint. En dicho recurso audiovisual, los estudiantes deberán exponer claramente el caso planteado, señalar la normativa y jurisprudencia aplicada, justificar jurídicamente la solución adoptada y concluir con una breve síntesis de los aspectos más relevantes. Esta metodología facilitará la consolidación del aprendizaje jurídico adquirido, así como el desarrollo de competencias digitales, argumentativas y comunicativas esenciales en la formación universitaria actual.

D. Fase 3: Exposición, debate y evaluación formativa de los recursos audiovisuales creados

En esta fase final, cada grupo presentará ante el resto de sus compañeros el recurso audiovisual elaborado, compartiendo públicamente el análisis realizado y la solución adoptada al caso práctico asignado sobre la pensión de orfandad. Esta exposición se realizará mediante la visualización conjunta de los vídeos producidos, los cuales estarán disponibles en la plataforma Moodle, facilitando el acceso y la consulta por parte de todos los participantes.

Posteriormente, se llevará a cabo un debate guiado por la profesora en el que se promoverá la reflexión crítica, permitiendo a los estudiantes valorar las distintas soluciones jurídicas presentadas, aclarar dudas surgidas durante las exposiciones y argumentar posibles discrepancias interpretativas. Finalmente, la profesora realizará una evaluación formativa basada en criterios previamente establecidos, que incluirán la precisión jurídica del análisis realizado, la calidad de la argumentación, la eficacia comunicativa y la competencia técnica en el uso de herramientas digitales, ofreciendo retroalimentación específica y orientada a la mejora continua del aprendizaje.

F. Fase 4: Evaluación global y reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje

En esta última fase, se procederá a realizar una evaluación global del proceso formativo llevado a cabo mediante la metodología del aula invertida aplicada al estudio de la pensión de orfandad. Para ello, cada estudiante elaborará un breve informe de reflexión crítica en formato escrito, en el que analizará de manera individual y fundamentada los aspectos más significativos de su aprendizaje, destacando las competencias adquiridas en relación con el análisis normativo y jurisprudencial, las habilidades colaborativas desarrolladas, así como la eficacia percibida del uso de recursos audiovisuales para favorecer un aprendizaje autónomo y práctico.

Paralelamente, se facilitará un cuestionario anónimo en la plataforma Moodle destinado a recopilar la valoración del alumnado sobre los diferentes elementos que han configurado la experiencia educativa (claridad de los materiales audiovisuales proporcionados, utilidad de la metodología colaborativa, calidad del *feedback* recibido, y grado de satisfacción global). Esta evaluación permitirá obtener datos relevantes sobre la efectividad pedagógica de la propuesta metodológica y facilitará la identificación de posibles áreas de mejora en futuras aplicaciones docentes, asegurando un proceso continuo de innovación educativa orientado a optimizar la enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

2. Metodología evaluadora

La metodología evaluadora se centra en dos puntos claves, por un lado, obtener la nota de los alumnos a través de rúbrica propuesta en el apartado A y, de otro, determinar el grado de satisfacción y motivación de los alumnos con la actividad.

A. Evaluación del alumno

La nota del trabajo realizado por los estudiantes se obtendrá en base a la aplicación de la siguiente rúbrica. La utilización de esta herramienta de evaluación responde a la necesidad de garantizar objetividad, transparencia y claridad en la valoración del aprendizaje del alumnado. En particular, la rúbrica planteada permite valorar integralmente diversas dimensiones del proceso formativo, tales como el análisis normativo y jurisprudencial, las habilidades colaborativas, las competencias digitales y la capacidad reflexiva crítica individual. Este enfoque integral posibilita al docente medir con precisión no solo la adquisición de contenidos técnicos específicos relacionados con la pensión de orfandad, sino también el desarrollo de competencias transversales fundamentales para el ejercicio profesional del Derecho, que con frecuencia son difíciles de evaluar mediante métodos más tradicionales, centrados exclusivamente en exámenes escritos o pruebas teóricas.

Además, el uso de esta rúbrica cumple un papel formativo esencial, ya que proporciona a los estudiantes información detallada sobre los criterios

concretos que guían la valoración de su desempeño. Esta retroalimentación explícita y sistemática favorece que el alumnado tome consciencia sobre sus fortalezas y áreas susceptibles de mejora, impulsando un aprendizaje más profundo y significativo, basado en la autorreflexión constante y en la mejora continua. De este modo, la rúbrica no solo cumple con la función de calificar el rendimiento académico, sino que también actúa como una herramienta educativa fundamental, que ayuda al estudiante a comprender con claridad qué competencias específicas debe desarrollar y cómo hacerlo para alcanzar estándares elevados en su formación integral, práctica y profesional.

| Criterios | Excelente (9-10) | Bueno (7-8) | Suficiente (5-6) | Insuficiente (0-4) |
|---|--|---|---|--|
| Análisis Normativo y Jurisprudencial (40 %) | Aplicación precisa y fundamentada de normativa y jurisprudencia relevante, mostrando un análisis profundo y crítico. | Aplicación adecuada de normativa y jurisprudencia, aunque con pequeñas imprecisiones. | Análisis básico con errores o incompleto en la aplicación normativa y jurisprudencial. | Aplicación incorrecta o superficial, errores significativos en el análisis. |
| Habilidades colaborativas (20 %) | Participación activa, contribución eficaz al trabajo en equipo, comunicación fluida y liderazgo positivo. | Buena participación e interacción grupal, aunque con poca iniciativa de liderazgo. | Participación moderada, contribución limitada, dificultades puntuales en la interacción. | Escasa participación, dificultades importantes en comunicación y colaboración. |
| Competencias digitales (20 %) | Excelente calidad técnica y comunicativa en el vídeo, uso eficaz y creativo de herramientas digitales. | Buena calidad técnica y comunicativa, con aspectos mejorables en creatividad o edición. | Calidad técnica básica aceptable, pero con claras limitaciones en creatividad y claridad. | Baja calidad técnica, uso limitado de herramientas digitales, falta claridad y precisión. |
| Reflexión crítica individual (20 %) | Análisis profundo, crítico y personal, identificación clara de competencias adquiridas y áreas de mejora. | Reflexión clara y fundamentada, aunque podría profundizar más en algunos aspectos críticos. | Reflexión básica y superficial, con escasa profundidad en aspectos clave del aprendizaje. | Reflexión superficial o limitada, sin identificación clara de competencias ni aprendizajes significativos. |

B. Evaluación de la actividad innovadora

El cuestionario diseñado tiene como objetivo principal recoger de manera sistemática la valoración del estudiantado sobre la eficacia y pertinencia de la actividad innovadora realizada, centrada en la metodología del aula invertida

aplicada al estudio de la pensión de orfandad. Este instrumento evaluativo permite al docente obtener datos tanto cuantitativos como cualitativos sobre elementos esenciales, tales como la claridad de los recursos audiovisuales utilizados, la utilidad práctica del aprendizaje colaborativo implementado, la calidad de la retroalimentación recibida y el nivel alcanzado en el desarrollo de competencias digitales por parte del alumnado. De esta manera, se logra una visión objetiva sobre el grado de satisfacción global de los estudiantes y, al mismo tiempo, se identifican claramente aquellos aspectos que han resultado más eficaces, así como aquellos susceptibles de ser mejorados en futuras iniciativas docentes.

Asimismo, la inclusión de preguntas abiertas, de carácter opcional pero sumamente recomendadas, ofrece al estudiantado la oportunidad de expresar de forma abierta y reflexiva sus opiniones personales sobre la experiencia educativa. Lo que facilita que el proceso de innovación docente sea realmente dinámico y adaptativo, basado en una retroalimentación constante por parte de los estudiantes, quienes, al ser los verdaderos protagonistas del proceso formativo, pueden aportar una visión crítica y enriquecedora. Por lo tanto, la implementación de este cuestionario resulta fundamental para asegurar la calidad pedagógica de la experiencia educativa, potenciando así un aprendizaje más significativo y ajustado a las expectativas formativas en el contexto actual del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

**Valora del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos
(1 siendo la puntuación más baja y 5 la más alta):**

| Aspectos a evaluar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Claridad y utilidad de los materiales audiovisuales proporcionados por la profesora en Moodle | | | | | |
| 2. Facilidad para comprender los contenidos tras la visualización del vídeo inicial | | | | | |
| 3. Utilidad de la metodología colaborativa (trabajo en grupo y resolución del caso práctico) | | | | | |
| 4. Calidad del feedback recibido por parte de la profesora durante y al finalizar la actividad | | | | | |
| 5. Desarrollo de competencias digitales mediante la creación del vídeo en Canva o PowerPoint | | | | | |
| 6. Nivel de satisfacción global con la experiencia educativa propuesta | | | | | |
| Preguntas abiertas (opcionales pero recomendadas) | | | | | |
| ¿Qué aspectos te han parecido más positivos de esta metodología? | | | | | |
| ¿Qué aspectos mejorarías o cambiarías en futuras experiencias? | | | | | |
| ¿Consideras que esta metodología te ha ayudado a comprender mejor la pensión de orfandad? ¿Por qué? | | | | | |

3. Resultados esperables de la experiencia docente

Con la aplicación de esta metodología basada en el aula invertida, se espera obtener una mejora significativa en la comprensión autónoma y práctica del alumnado respecto a la pensión de orfandad. De manera específica, se prevé que los estudiantes adquieran una mayor capacidad para aplicar críticamente la normativa y jurisprudencia vigente en supuestos prácticos reales o simulados, evidenciando un incremento en el dominio conceptual y técnico sobre esta prestación social.

Asimismo, se espera que los estudiantes desarrollen competencias digitales avanzadas y habilidades comunicativas efectivas como consecuencia directa de la creación y exposición de recursos audiovisuales propios. En términos de colaboración y trabajo en equipo, se anticipa una mejora en la interacción grupal, la argumentación conjunta y la resolución colaborativa de problemas jurídicos complejos, así como un incremento en el nivel de motivación y satisfacción respecto al proceso formativo global⁹. Estos resultados permitirán valorar positivamente el uso de metodologías activas e innovadoras en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

IV. Consideraciones finales

La propuesta metodológica presentada constituye un avance significativo hacia una enseñanza más participativa, crítica y conectada con las necesidades formativas actuales en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. La elección del aula invertida no solo rompe con la rutina tradicional, sino que además promueve un aprendizaje auténticamente significativo, donde los estudiantes se convierten en protagonistas activos y responsables de su propio proceso formativo.

Asimismo, la utilización de recursos digitales y audiovisuales favorece la adquisición de competencias transversales, cada vez más necesarias en la profesión jurídica actual, tales como la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y el uso eficiente de las tecnologías. Este enfoque permite que el aprendizaje no se limite exclusivamente a la dimensión teórica, sino que también enfatiza la aplicación práctica, acercando al alumnado a la realidad profesional que enfrentará una vez finalizada su formación académica.

Finalmente, es importante resaltar la necesidad de seguir evaluando y ajustando continuamente estas metodologías innovadoras. La retroalimentación

9 Como concluye SANZ SÁEZ, C., «Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social», en *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, obra colectiva, directoras María Elisa Cuadros Garrido y Alejandra Selma Penalva, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2021, págs. 113-123.

obtenida a través de cuestionarios y reflexiones individuales del alumnado será imprescindible para identificar aspectos mejorables y garantizar que el proceso de innovación docente permanezca vivo y en constante evolución. De este modo, será posible asegurar que la enseñanza del Derecho responda eficazmente a las exigencias académicas y profesionales actuales, fortaleciendo así la formación integral y práctica del estudiante en el contexto social y jurídico contemporáneo.

V. Bibliografía

- AGUILERA-MEZA, C., Y OTROS**, «Eficacia del modelo aula invertida en el rendimiento académico de estudiantes universitarios», en *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, Vol. 12, núm. 2, 2024. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v12i2.791>
- ARAGÓN GÓMEZ, C.**, «El impacto de género en las reformas de la seguridad social», en *Los Briefs de la Asociación Española de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Las claves de 2022*, obra colectiva, Editorial Cinca, Madrid, 2022.
- BERGMANN, J. Y SAMS, A.**, *Dale la vuelta a tu clase*, Ediciones SM, Madrid, 2014.
- CABERO MORÁN, E.**, «Las modificaciones del Estatuto de los Trabajadores y de la Ley general de la Seguridad Social en el año 2022», en *Trabajo y Derecho: nueva revista de actualidad y relaciones laborales*, núm. 99, 2023.
- DE MIGUEL DÍAZ, F. M.**: «Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior», en *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, obra colectiva, coordinador Francisco Mario de Miguel Díaz, Alianza, Madrid, 2006.
- ELORZA GUERRERO, F.**, «La pensión de orfandad al amparo del subsidio de desempleo para excarcelados. Reflexiones a partir de la doctrina de la Sentencia del Tribunal Supremo (Sala de lo Social) núm. 954/2018, de 7 de noviembre», en *Revista de Derecho de la Seguridad Social, Laborum*, núm. 19, 2019.
- GARCÍA VALVERDE, M. D.**, «Atención y protección de las personas menores huérfanas y víctimas de violencia de género. Evaluación y resultados», en *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, núm. 481, 2024. <https://doi.org/10.51302/rtss.2024.20211>

SANZ SÁEZ, C., «Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social», en *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, obra colectiva, directoras María Elisa Cuadros Garrido y Alejandra Selma Penalva, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2021.

SIMÓ SOLER, E., «Instagram y Derecho: las TIC como herramientas de innovación docente», en *Innovación educativa*, núm. 32, 2022.

CAPÍTULO XV

EL PERMISO POR MATRIMONIO DE LOS FUNCIONARIOS PÚBLICOS A TRAVÉS DE LA JURISPRUDENCIA DEL TRIBUNAL SUPREMO

Lidia García Martín^{1/2}

*Profesora Ayudante Doctora de Derecho Administrativo
Universidad de León*

I. Nuevos enfoques en la enseñanza del derecho. Introducción

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario reafirma el gran esfuerzo de transformación llevado a cabo en los últimos años siendo la autonomía del aprendizaje por parte del estudiante uno de los motores de este cambio.

De hecho, la revolución tecnológica y consecuente digitalización de la sociedad ha posibilitado la incorporación de nuevos modelos pedagógicos que abogan por la introducción de herramientas digitales en la actividad docente, lo que, sin duda, para el legislador «recualifican la educación a distancia y obligan a potenciar el valor de la presencialidad».

Además, la autonomía en el aprendizaje propicia que el profesorado pueda adoptar un nuevo rol en la enseñanza centrado en guiar la reflexión del alum-

1 Acreditada a la figura de Profesor Permanente Laboral por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

2 Trabajo realizado en el marco del Grupo de Innovación Docente «Sostenibilidad Ambiental y nuevos entornos urbanos» (SOSTURB) de la Universidad de León cuyo coordinador es Francisco Xabiere Gómez García.

nado e innovar la experiencia docente abandonando su papel de «mero transmisor de los conocimientos de la disciplina»³.

El *flipped classroom* o aula invertida se revela como un nuevo modelo pedagógico basado en la implicación y participación de los estudiantes en el seguimiento de la asignatura reemplazando la sesión magistral impartida por el profesorado como único recurso de enseñanza del derecho. Esta metodología que la doctrina tilda de dinámica contribuye a que el alumnado sea parte activa en su propio proceso de aprendizaje⁴, posibilitando que sean los estudiantes los que aprendan por sí mismos, de forma autónoma, siempre con la supervisión y guía de los docentes⁵.

Ahora bien, para que este sistema funcione es necesario que se adopten las medidas efectivas a fin de poder garantizar que los estudiantes permanecen motivados durante todo el proceso de aprendizaje⁶. El compromiso del alumnado en el seguimiento de la asignatura y la adopción de un rol activo en el aula coadyuva, sin duda, a mejorar su rendimiento académico⁷.

Se trata de un modelo de aprendizaje especialmente relevante si se tiene en cuenta que no solo fomenta el aprendizaje activo sino que permite introducir en su desarrollo e implementación el uso de las herramientas digitales⁸.

-
- 3 HOLGADO GONZÁLEZ, M.^a *et. al.* «La utilización de rúbricas en la evaluación de los casos prácticos sobre derechos fundamentales», en *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*, Sevilla, 2014.
 - 4 CUADROS GUTIÉRREZ, J. M., «El aula virtual Blackboard Learn Ultra de la Universidad Privada del Norte y su utilidad en el desarrollo del debate jurídico», en *Aprendizaje a través del debate jurídico*, obra colectiva, directores Javier Martínez Calvo y María Victoria Mayor del Hoyo, Aranzadi, Navarra, 2022, pp. 85 y ss.
 - 5 VERDERA IZQUIERDO, B., «El aprendizaje y desarrollo del pensamiento jurídico a través de la jurisprudencia», en *II Congreso Internacional de Innovación Docente, CIIP*: Murcia, 20 y 21 de febrero de 2014, p. 159.
 - 6 BERENGUER ALBALADEJO, C., «Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom» en *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, obra colectiva, coordinadores María Teresa Tortosa Ybáñez, Salvador Grau Company y José Daniel Álvarez Teruel, Universidad de Alicante, Alicante, 2016, pp. 1466- y ss.
 - 7 SOLA MARTÍNEZ, T. *et al.*, «Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto», en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 1, 2019, pp. 25 y ss.
 - 8 HERNÁNDEZ-SILVA, C. *et. al.*, «Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: Un estudio de caso en la formación de profesores de física», en *Estudios Pedagógicos*, núm. 3, 2017, pp. 193 y ss.

II. El estudio del permiso por matrimonio de los funcionarios públicos a través de metodologías activas

Como ha reconocido el Tribunal Supremo en su Sentencia núm. 257/2020, de 17 de marzo, «los permisos no tienen por finalidad la de conceder al trabajador un descanso, sino la de liberarles de acudir al trabajo sin pérdida de retribución, ante la necesidad de atender una determinada situación conforme a los distintos objetivos para los que se contemplan y que van desde la conciliación de la vida familiar y laboral que la norma legal o convencional entiende necesaria ante determinadas circunstancias de la vida, hasta facilitar el cumplimiento de determinados deberes públicos o desarrollar actividades representativas».

El artículo 48 l) del Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público estipulaba en su texto original un permiso de quince días por matrimonio para los funcionarios públicos.

Sin embargo, el Real Decreto-ley 5/2023, de 28 de junio, por el que se adoptan y prorrogan determinadas medidas de respuesta a las consecuencias económicas y sociales de la Guerra de Ucrania, de apoyo a la reconstrucción de la isla de La Palma y a otras situaciones de vulnerabilidad; de transposición de Directivas de la Unión Europea en materia de modificaciones estructurales de sociedades mercantiles y conciliación de la vida familiar y la vida profesional de los progenitores y los cuidadores; y de ejecución y cumplimiento del Derecho de la Unión Europea, introduce una modificación para incluir en el ámbito material de dicho permiso no solo el matrimonio sino también el registro o constitución formalizada por documento público de pareja de hecho⁹.

Por lo que se refiere al cómputo y naturaleza de los días del permiso por matrimonio, ha habido cierta incertidumbre por cuanto la norma no estipula el carácter natural o hábil del mencionado plazo. Debemos remitirnos a nuestros efectos al art. 7 c) de la Resolución de 21 de junio de 2007, de la Secretaría General para la Administración Pública, por la que se publican las Instrucciones, de 5 de junio de 2007, para la aplicación del Estatuto Básico del Empleado Público en el ámbito de la Administración General del Estado y sus organismos públicos, que reconoce el derecho de una licencia de quince

9 Sobre esta cuestión, *vid.* SÁNCHEZ TRIGUEROS, C., «¿Debe extenderse el permiso por matrimonio a las parejas de hecho?: STS-SOC núm. 717/2019, de 22 de octubre», en *Revista de Jurisprudencia Laboral*, núm. 8, 2019; y, MOLINA NAVARRETE, C., «Exclusión de las «parejas de hecho» del permiso por «matrimonio»: ¿cuius commoda eius incommoda u obsolescencia legal a corregir? Comentario a la Sentencia del Tribunal Supremo 717/2019, de 22 de octubre», en *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, núm. 442, 2020, pp. 156 y ss.

días naturales en el caso de matrimonio y remite a la entonces vigente Ley de Funcionarios Civiles del Estado de 1964, en su artículo 71.1, que regula, en aquel tiempo, el derecho a una licencia de quince días por razón de matrimonio.

Otra de las incógnitas a la hora de interpretar el precepto es el momento de inicio del disfrute de dicho permiso o licencia, esto es, si necesariamente debe ser disfrutado en el momento en que se produce el hecho causante o, si, por el contrario, puede disfrutarse antes o después en todo o en parte de dicho permiso con anterioridad o posterioridad al matrimonio o formalización de la pareja de hecho.

En igual sentido, sería conveniente identificar si el inicio de disfrute del permiso procede en el día en que se produce el hecho causante, aun siendo este inhábil o si debe computarse desde el primer día hábil siguiente al hecho causante. La jurisprudencia del Tribunal Supremo determina al efecto que «el permiso tiene sentido cuando sirve para atender a la causa que lo permite, de ahí que se exija una cierta inmediatez entre la necesidad que cubre el permiso y el efectivo disfrute de éste. Desde esa misma perspectiva, la «ausencia del trabajo» solo está justificada cuando efectivamente hay obligación de trabajar, que no en los periodos de vacaciones o suspensión del contrato en los que no existe la obligación de acudir al puesto de trabajo, por lo que tampoco pueden diferirse para un momento posterior en el que se hubiera reanudado la prestación laboral» (STS de 13 de febrero de 2018, Rec. 266/2016 y STS de 17 de marzo de 2020, Rec. 193/2018).

En fin, estas incógnitas en torno a la regulación del permiso por matrimonio han sido despejadas en los últimos tiempos por la jurisprudencia del Tribunal Supremo, motivo por el que se considera adecuado que el estudio de este bloque de la asignatura se realice a través de una actividad de innovación docente basada en la discusión de casos prácticos extraídos de la jurisprudencia a fin de que los estudiantes logren comprender, de forma autónoma, las implicaciones del permiso por matrimonio de los funcionarios públicos.

1. La jurisprudencia del Tribunal Supremo como actividad de innovación docente

La siguiente propuesta de innovación docente se pretende implantar en el próximo curso académico 2025/2026 en el Grado en Derecho de la Universidad de León en la asignatura de Derecho Administrativo I, cursada como obligatoria en el primer semestre del segundo curso del mencionado Grado.

Entre las competencias de la asignatura debemos destacar aquella que aparece orientada a que los estudiantes logren aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias

que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Asimismo, ha de hacerse notar que uno de los bloques principales de la asignatura es el relativo al examen del personal al servicio de las Administraciones públicas. Sin ánimo de ser exhaustivos, destacamos como contenido esencial del Programa por lo que se refiere a la función pública:

1. Concepto y naturaleza de la relación funcional.
2. El estatuto básico del empleado público.
3. Clases de empleados públicos.
4. La Administración del empleo público.
5. Formación y selección de los funcionarios.
6. Situaciones administrativas.
7. Los derechos de los funcionarios:
 - a) La inamovilidad.
 - b) Las retribuciones.
 - c) Derechos colectivos.
 - d) Otros derechos. Dentro de este apartado, se estudian los permisos, destacando la licencia por matrimonio de los funcionarios públicos.
8. Los deberes y el régimen de incompatibilidad.
9. La responsabilidad de los empleados públicos).

Por las razones expuestas y a fin de incentivar el aprendizaje autónomo de los estudiantes se plantea la siguiente metodología activa en el estudio del permiso por matrimonio de los funcionarios públicos a fin de que puedan comprender las implicaciones jurídico-prácticas que derivan del mencionado precepto más allá de su tenor literal.

1.1. Objetivos

La metodología propuesta persigue que los estudiantes aprendan a usar bases de datos y buscadores de jurisprudencia, a fin de que puedan localizar sentencias específicas o buscar otras relacionadas con problemáticas concretas, como en el supuesto que nos ocupa, relacionadas con los permisos por matrimonio de los funcionarios públicos. De este modo, se espera que los estudiantes adquieran destrezas que son inherentes a las ciencias jurídicas.

Igual de necesario es, a nuestro parecer, que el alumnado sepa comprender las partes de una sentencia y las diferencie con claridad, por lo que la actividad propuesta aparece orientada al cumplimiento de dicho objetivo.

Se busca, asimismo, que los estudiantes comprendan los contenidos teóricos de la asignatura a través del análisis de casos jurisprudenciales a fin de

que puedan identificar las implicaciones jurídico-prácticas que se proyectan. Gracias a las herramientas digitales los estudiantes pueden acceder al contenido de un gran número de resoluciones jurisprudenciales, filtrar en función del tribunal de procedencia y forjar una opinión fundada de acuerdo con la argumentación jurídica prevista en las mencionadas sentencias.

1.2. Fases metodológicas de implantación de la propuesta

1. El profesorado de la asignatura proporcionará a los estudiantes los materiales legislativos indispensables para comprender la regulación del permiso por matrimonio de los funcionarios públicos. En concreto, subirá a la plataforma virtual (Moodle institucional) el texto íntegro del Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público en su versión original y posteriores reformas legislativas.
2. Los estudiantes en grupos de mínimo cinco personas deberán identificar y señalar las principales implicaciones del permiso por matrimonio que sanciona la mencionada norma. A saber: ¿cuándo comienza el cómputo del plazo de quince días? ¿se aplica esta licencia a las parejas de hecho? ¿se computa en días hábiles o naturales?¹⁰
3. El alumnado deberá identificar supuestos jurisprudenciales y opiniones doctrinales que le permitan fundamentar una respuesta en derecho a cada uno de los interrogantes que se planteen en torno a la interpretación del art. 48.l) del Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. Para lograr este objetivo, los estudiantes deberán aprender a buscar jurisprudencia y localizar las sentencias más relevantes en la materia, constituyendo en algunos casos una labor compleja si se tiene en cuenta el volumen de información que se puede localizar en internet¹¹.
4. Es importante que durante el desarrollo de la actividad el profesorado asuma un papel de moderador/supervisor a fin de garantizar la motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sin duda, para que la metodología activa propuesta logre alcanzar los resultados esperados

10 Así como otros interrogantes que los estudiantes se planteen a la luz de la jurisprudencia del Tribunal Supremo. A nuestros efectos, destaca la investigación de CANO GALÁN, Y., «Despido discriminatorio por anuncio de matrimonio: ¿un supuesto de discriminación por razón de sexo? Comentario a la sentencia del Tribunal Supremo 130/2022, de 9 de febrero de 2022 (Rec. 1871/2020)», en *Revista crítica de relaciones de trabajo*, núm. 3, 2022, pp. 139 y ss.

11 MOREU CARBONELL, E., «Una experiencia de aprendizaje a través de la jurisprudencia en Derecho Administrativo», en *Docencia y Derecho*, núm. 3, 2011, p. 4.

es necesario que se adopten las medidas para que dichas actividades no acrecienten la desmotivación del alumnado¹².

5. Cada grupo de estudiantes realizará una exposición oral en el día previamente asignado sobre el contenido material del precepto amparado en la jurisprudencia más reciente a fin de analizar exhaustivamente el permiso por matrimonio de los funcionarios públicos.
6. La exposición oral y el trabajo autónomo previo de cada grupo será objeto de evaluación individualizada por el profesorado formando parte de la evaluación continua de la asignatura.

1.3. Ejemplos de supuestos jurisprudenciales en la materia

A. El cómputo del días a quo en los permisos retribuidos en la jurisprudencia del Tribunal Supremo. Especial referencia al permiso por matrimonio

La Sentencia del Tribunal Supremo núm. 145/2018, de 13 de febrero de 2018, ECLI:ES:TS:2018:745: «consecuentemente, si el día en que se produce el hecho que justifica el permiso no es laborable es claro que no se inicia el permiso por matrimonio, nacimiento de hijo o fallecimiento de familiar hasta el primer día laborable que le siga. Lo dicho no lo desvirtúa la expresión del Convenio Colectivo que dice «y desde que ocurra el hecho causante», por cuánto la misma indica que el permiso sólo puede disfrutarse a partir del hecho causante y no antes, pues aquí la conjunción «y» es condicional y expresiva de la condición impuesta para el disfrute del permiso: sólo a partir de la producción del hecho que lo motiva. Por ello, el día inicial debe coincidir con un día laborable: el primero que siga al feriado en el que se produjo el hecho causante».

La Sentencia del Tribunal Supremo de 21 de septiembre de 2010 (Rec. 84/2009), ECLI:ES:TS:2010:5366: «por lo que se refiere al día inicial de disfrute de los permisos que aquí nos ocupan debe entenderse, cual se dijo antes, que como el convenio habla de «ausentarse del trabajo con derecho a retribución» el día inicial del disfrute de estos permisos no puede ser un día feriado, sino el primer día laborable que le siga a aquél en que se produjo el hecho que da derecho al permiso, pues el convenio no dice otra cosa, ya que solo indica que el derecho puede disfrutarse sólo «desde que ocurra el hecho causante, aparte que otra solución podría llevar al absurdo de privar del permiso, o de días de permiso, en los supuestos en que el hecho causante acaece al inicio de varios días feriados seguidos, lo que es contrario al espíritu del art. 37-3 del ET y a la norma convencional».

12 CORRECHER MATO, C. J., «El aprendizaje del derecho financiero y tributario a través de casos prácticos», en *Aprendizaje a través del debate jurídico*, obra colectiva, directores Javier Martínez Calvo y María Victoria Mayor del Hoyo, Thomson Reuters Aranzadi, Navarra, 2022, pp. 73 y ss.

La Sentencia del Tribunal Supremo núm. 257/2020, de 17 de marzo de 2020, ECLI:ES:TS:2020:1181: «si el hecho causante se produce en día laborable, no hay duda de que ese es el día inicial del permiso, sobre lo que no hay discusión entre las partes. Sin embargo, cuando el hecho causante sucede en un día no laborable —festivo o día establecido como no laborable en el calendario laboral— la finalidad y la propia esencia del permiso fuerzan a que tenga que iniciarse al siguiente día laborable inmediato [...] Y es que, reiterando nuestra jurisprudencia, tanto en el convenio como en la Ley se habla de «permisos retribuidos», lo que claramente evidencia que tales permisos se conceden para su disfrute en días laborables, pues en días festivos no es preciso pedirlos porque no se trabaja».

En el concreto caso del permiso por matrimonio se determina, si bien, con relación al art. 37.3 letra a) del Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, que «el problema reside en determinar cuál haya de ser el tratamiento jurídico aplicable al día mismo de la celebración de la ceremonia, en función de que pudiere ser festivo o laborable para el trabajador. Es obvio que si el día de la ceremonia es laborable deberá computarse dentro de los quince, puesto que en caso contrario supondría en realidad el reconocimiento de dieciséis días de permiso. Pero, por el contrario, el trabajador ya es titular de los días festivos que le corresponden y puede decidir libremente sobre los mismos, por lo que, si ha optado por fijar en uno de ellos la ceremonia de su matrimonio, no le puede ser computado dentro de los quince días de permiso a los que tiene derecho, lo que en verdad supondría la reducción en un día del periodo.

Lo que solicitan los recursos de los dos sindicatos es que cuando la ceremonia haya tenido lugar en festivo para el trabajador, el día inicial del permiso por matrimonio sea el siguiente laborable a su celebración, y esa pretensión ha de admitirse porque es la interpretación correcta del precepto convencional y la más acorde con el mismo criterio que hemos aplicado al resolver el recurso de los sindicatos».

La Sentencia del Tribunal Supremo núm. 229/2020, de 11 de marzo de 2020, ECLI:ES:TS:2020:1389: «la fecha del matrimonio debe estar incluida en los quince días que concede el convenio salvo cuando la celebración de la ceremonia se realice en día no laborable para el trabajador, en cuyo caso el plazo comenzará a contar desde el primer día laborable inmediato siguiente».

La Sentencia del Tribunal Supremo núm. 257/2020, de 12 de mayo, ECLI:ES:TS:2020:1181: «sin embargo, cuando el hecho causante sucede en un día no laborable —festivo o día establecido como no laborable en el calendario laboral— la finalidad y la propia esencia del permiso fuerzan a que tenga que iniciarse al siguiente día laborable inmediato [...] permiso sólo tiene sentido si se proyecta sobre un período de tiempo en el que existe obligación de trabajar, pues —de lo contrario— carecería de sentido que su prin-

principal efecto fuese «ausentarse del trabajo»; en consecuencia, lo normal es que los permisos se refieran a días laborables, salvo previsión normativa en contrario. Y es que, reiterando nuestra jurisprudencia, tanto en el convenio como en la Ley se habla de «permisos retribuidos», lo que claramente evidencia que tales permisos se conceden para su disfrute en días laborables, pues en días festivos no es preciso pedirlos porque no se trabaja»¹³.

La Sentencia del Tribunal Supremo núm. 834/2022, de 18 de octubre de 2022, ECLI:ES:TS:2022:3826: concreta que «cuando los acontecimientos que justifican la concesión de cualesquiera de los permisos retribuidos acaezcan durante un período de vacaciones anuales retribuidas, no surge el derecho a su disfrute durante un período de trabajo subsiguiente».

B. Sobre el cómputo en días naturales o hábiles del permiso por matrimonio

La Sentencia del Tribunal Supremo núm. 834/2022, de 18 de octubre de 2022, ECLI:ES:TS:2022:3826: «salvo el de matrimonio, los permisos regulados en el art. 46 del convenio deben disfrutarse en días hábiles. El permiso por matrimonio, reconocido legal y convencionalmente, está referido a días naturales, que incluyen días laborables y no laborables. En los demás impera la necesidad de que la ausencia al trabajo solo procede cuando existe el deber de prestarlo».

La Sentencia del Tribunal Supremo núm. 257/2020, de 17 de marzo de 2020, ECLI:ES:TS:2020:1181: «la sentencia recurrida acoge la pretensión de los sindicatos demandantes respecto al cómputo de los permisos de las letras b), c) y d) del art. 37. 1 del CC, esto es, los relativos a nacimiento de hijos, enfermedad y fallecimiento de parientes, para establecer en estos casos que el permiso debe iniciarse el primer día laborable siguiente cuando el hecho causante se produce en festivo, con el argumento de que se trata de permisos de corta duración que no pueden entenderse referidos a días naturales, sino laborables. Mientras que en el supuesto de matrimonio se trata de un permiso de larga duración que comprende en su cómputo los días naturales».

La Sentencia del Tribunal Supremo núm. 834/2022, de 18 de octubre de 2022, ECLI:ES:TS:2022:3826: «salvo el de matrimonio, los permisos regulados en el art. 46 del convenio deben disfrutarse en días hábiles. El permiso por matrimonio, reconocido legal y convencionalmente, está referido a días naturales, que incluyen días laborables y no laborables. En los demás impera la necesidad de que la ausencia al trabajo solo procede cuando existe el deber de prestarlo».

13 Al respecto, *vid.* RIVAS VALLEJO, P., «El cómputo del dies a quo en los permisos retribuidos en la jurisprudencia de la Sala cuarta del Tribunal Supremo. STS-SOC núm. 257/2020, de 12 de mayo», en *Revista de Jurisprudencia Laboral*, núm. 6, 2020.

2. Evaluación

De acuerdo con la guía docente de la asignatura, el 30 por 100 de la evaluación se corresponde con la realización de pruebas escritas a lo largo del curso, incluyéndose en este apartado la actividad de innovación docente propuesta, que constituirá la mitad de dicho porcentaje, lo que representa un peso significativo de la calificación final sirviendo de acicate y motivación para el alumnado matriculado en la mencionada asignatura.

Como se ha demostrado *supra*, para que la propuesta de innovación docente contribuya al aprendizaje autónomo del estudiante es necesario que exista una participación efectiva en el desarrollo y ejecución de dicha actividad¹⁴.

Además, gracias a la exposición oral que deberán realizar los estudiantes sobre los contenidos adquiridos a lo largo del curso, se consigue que mejoren sus habilidades comunicativas, indispensables para la superación de las asignaturas de Derecho Administrativo del plan de estudios del Grado en Derecho de la Universidad de León, cuya evaluación se realiza a través de un examen oral.

En este sentido, el 70 por 100 restante de la calificación lo constituye el examen final oral. Ahora bien, a fin de incentivar la adquisición de competencias y aprendizaje de las instituciones del Derecho Administrativo que integran el programa, se incluye en la guía docente la posibilidad de que la calificación final de la asignatura sea el resultado alcanzado en alguna de las pruebas realizadas por el estudiante debido a su brillantez, pudiendo ser el examen oral, la argumentación ofrecida en los casos prácticos o la ponencia presentada siempre que el resto de las pruebas hayan sido superadas con más de un cinco.

3. Resultados esperables

El aprendizaje basado en metodologías activas como el *flipped classroom* o aula invertida constituye, a nuestro parecer, un recurso didáctico que puede contribuir a afianzar los contenidos teórico-prácticos de la asignatura de una forma más autónoma y colaborativa por parte del estudiante, lo que le obliga

14 La doctrina advierte que, entre las desventajas a los nuevos sistemas educativos basados en el *flipped classroom* o aula invertida, se encuentran la negativa del alumnado a abandonar su posición de mero espectador de las clases magistrales o la falta de implicación real del alumnado en las actividades propuestas (LEÓN ALAPONT, J., «Blog on-line de Derecho. Una nueva herramienta docente para el análisis de jurisprudencia», en *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas: especial referencia al impacto del covid-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad*, obra colectiva, coordinadores Miguel Ángel Martín López Árbol y Carlos Soria Rodríguez, Dykinson, Madrid, 2021, p. 984).

a abandonar su rol de mero observador de las sesiones magistrales impartidas por el profesorado de la asignatura para adoptar un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje, si se compara con el modelo tradicional¹⁵.

Además, se pretende que esta propuesta de innovación docente contribuya no solo a una adecuada comprensión de los contenidos de la asignatura sino que también tenga su reflejo en un mejor rendimiento académico de los estudiantes gracias al incremento de su motivación por la asignatura¹⁶.

No en vano, ha de hacerse notar que estas metodologías activas suponen un reto para el profesorado que debe adaptarse a un nuevo modelo de enseñanza, que exige crear recursos didácticos u otros materiales destinados a garantizar y favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes. A este requerimiento de actualización por parte del profesorado se suma su labor de supervisión de las actividades realizadas por el alumnado¹⁷. De hecho, no podemos olvidar en este punto el papel del docente que se erige en guía de aprendizaje al asumir «la función de observador y portavoz del conocimiento»¹⁸. En fin, como he tenido oportunidad de recordar en otras investigaciones, la sesión magistral sigue configurándose como un elemento nuclear en el proceso de aprendizaje, si bien, no debe constituir, a nuestro parecer, el único recurso didáctico sino que debe ser complementado con otras metodologías activas¹⁹.

15 PARDO KUKLINSKI, H. *et al.*, *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia- Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*, Outliers School, Barcelona, 2020.

16 SOSA DÍAZ, M.^a J. *et al.*, «Flipped classroom para adquirir la competencia digital docente: Una experiencia didáctica en la Educación superior», en *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, núm. 52, 2018, pp. 37 y ss.

17 AGUILERA RUÍZ, C. *et al.*, «El modelo Flipped Classroom» en *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, núm. 1, 2017, pp. 261 y ss.

18 SÁNCHEZ CORCHERO, M.^a E., «Metodologías Covid-activas: Balance de implementación», en *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas: especial referencia al impacto del covid-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad*, obra colectiva, coordinadores Miguel Ángel Martín López y Carlos Soria Rodríguez, Dykinson, Madrid, 2021, p. 462.

19 GARCÍA MARTÍN, L., «Sostenibilidad ambiental, despoblación rural y algunas propuestas innovadoras en el aula», en *La sostenibilidad en la docencia universitaria: enfoque desde las ciencias jurídicas y económicas*, obra colectiva, directores David Carrizo Aguado, María Chiara Marullo y Hermes Ulises Prieto Mora, Eolas, León, 2024, p. 207.

III. Bibliografía

- AGUILERA RUÍZ, C., MANZANO LEÓN, A., MARTÍNEZ MORENO, I., LOZANO SEGURA, M.^a C., CASIANO YANICELLI, C. N.**, «El modelo Flipped Classroom» en *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, núm. 1, 2017, pp. 261-266.
- BERENGUER ALBALADEJO, C.**, «Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom» en *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, obra colectiva, coordinadores María Teresa Tortosa Ybáñez, Salvador Grau Company y José Daniel Álvarez Teruel, Universidad de Alicante, Alicante, 2016, pp. 1466-1480.
- CANO GALÁN, Y.**, «Despido discriminatorio por anuncio de matrimonio: ¿un supuesto de discriminación por razón de sexo? Comentario a la sentencia del Tribunal Supremo 130/2022, de 9 de febrero de 2022 (Rec. 1871/2020)» en *Revista crítica de relaciones de trabajo*, núm. 3, 2022, pp. 139-150.
- CORRECHER MATO, C. J.**, «El aprendizaje del derecho financiero y tributario a través de casos prácticos», en *Aprendizaje a través del debate jurídico*, obra colectiva, directores Javier Martínez Calvo y María Victoria Mayor del Hoyo, Thomson Reuters Aranzadi, Navarra, 2022, pp. 73-77.
- CUADROS GUTIÉRREZ, J. M.**, «El aula virtual Blackboard Learn Ultra de la Universidad Privada del Norte y su utilidad en el desarrollo del debate jurídico», en *Aprendizaje a través del debate jurídico*, obra colectiva, directores Javier Martínez Calvo y María Victoria Mayor del Hoyo, Aranzadi, Navarra, 2022, pp. 85-90.
- GARCÍA MARTÍN, L.**, «Sostenibilidad ambiental, despoblación rural y algunas propuestas innovadoras en el aula», en *La sostenibilidad en la docencia universitaria: enfoque desde las ciencias jurídicas y económicas*, obra colectiva, directores David Carrizo Aguado, María Chiara Marullo y Hermes Ulises Prieto Mora, Eolas, León, 2024, pp. 205-218.
- HERNÁNDEZ-SILVA, C. Y TECPAN, S.**, «Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: Un estudio de caso en la formación de profesores de física», en *Estudios Pedagógicos*, núm. 3, 2017, pp. 193-204.
- HOLGADO GONZÁLEZ, M., ADNANE, A. Y PÉREZ ALBERDI, M.^a R.**, «La utilización de rúbricas en la evaluación de los casos prácticos sobre derechos fundamentales», en *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*, Sevilla, 2014.

- LEÓN ALAPONT, J.**, «Blog on-line de Derecho. Una nueva herramienta docente para el análisis de jurisprudencia», en *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas: especial referencia al impacto del covid-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad*, obra colectiva, coordinadores Miguel Ángel Martín López Árbol y Carlos Soria Rodríguez, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 974-987.
- MOLINA NAVARRETE, C.**, «Exclusión de las «parejas de hecho» del permiso por «matrimonio»: ¿cuius commoda eius incommoda u obsolescencia legal a corregir? Comentario a la Sentencia del Tribunal Supremo 717/2019, de 22 de octubre», en *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, núm. 442, 2020, pp. 156-166.
- MOREU CARBONELL, E.**, «Una experiencia de aprendizaje a través de la jurisprudencia en Derecho Administrativo», en *Docencia y Derecho*, núm. 3, 2011.
- PARDO KUKLINSKI, H. y COBO, C.**, *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia- Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*, Outliers School, Barcelona, 2020.
- RIVAS VALLEJO, P.**, «El cómputo del dies a quo en los permisos retribuidos en la jurisprudencia de la Sala cuarta del Tribunal Supremo. STS-SOC núm. 257/2020, de 12 de mayo», en *Revista de Jurisprudencia Laboral*, núm. 6, 2020.
- SÁNCHEZ CORCHERO, M.^a E.**, «Metodologías Covid-activas: Balance de implementación», en *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas: especial referencia al impacto del covid-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad*, obra colectiva, coordinadores Miguel Ángel Martín López y Carlos Soria Rodríguez, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 452-467.
- SÁNCHEZ TRIGUEROS, C.**, «¿Debe extenderse el permiso por matrimonio a las parejas de hecho?: STS-SOC núm. 717/2019, de 22 de octubre», en *Revista de Jurisprudencia Laboral*, núm. 8, 2019.
- SOLA MARTÍNEZ, T., AZNAR DÍAZ, I., ROMERO RODRÍGUEZ, J. M.^a Y RODRÍGUEZ GARCÍA, A. M.**, «Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto», en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 1, 2019, pp. 25-38.
- VERDERA IZQUIERDO, B.**, «El aprendizaje y desarrollo del pensamiento jurídico a través de la jurisprudencia», en *II Congreso Internacional de Innovación Docente, CIIP: Murcia*, 20 y 21 de febrero de 2014, pp. 156-165.



LA EDITORIAL JURÍDICA DE REFERENCIA PARA
LOS PROFESIONALES DEL DERECHO DESDE 1981



Paso a paso

Códigos
comentados

Vademecum



Formularios



Flashes
formativos



Colecciones
científicas

DESCUBRA NUESTRAS OBRAS EN:

www.colex.es

Editorial Colex SL Tel.: 910 600 164 info@colex.es

LA INSTITUCIÓN JURÍDICA DEL MATRIMONIO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

ASPECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL GRADO EN DERECHO

El matrimonio constituye una de las instituciones con mayor longevidad en la historia jurídica y como es bien sabido ha sido tratado desde diversos enfoques en el ámbito legal. Ello queda demostrado en esta obra colectiva, donde el elenco de autores y autoras que la integran han estudiado rigurosamente el matrimonio en un contexto singular: proyectar en sus metodologías docentes y didácticas ricas perspectivas sobre el matrimonio en su entorno de conocimiento. La relación jurídico-matrimonial y sus consecuencias tratadas de manera crítica y multifocal transforman esta obra en una valiosa contribución para el docente universitario interesado en su implementación, a través de metodologías activas, en los planes de estudio del Grado en Derecho en el actual escenario del EEES.

Sea como fuere, este libro, bajo la dirección de la Profa. Dra. M.^a Nieves ALONSO GARCÍA, el cual emana de las actividades que se desarrollan en el Grupo de Innovación Docente de la Universidad de León «Aprendizaje interdisciplinar en la docencia jurídica de ayer, hoy y siempre: "INTERIUS"», trae en sí un gran aporte en lo que se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiante universitario y las estrategias didácticas apropiadas a fin de construir las aulas universitarias en espacios justos, menos excluyentes, sostenibles e integrados en la tecnología.

DIRECTORA

María Nieves Alonso García

COORDINADOR

Pablo Carrizo Aguado

PRÓLOGO

Salvador Tarodo Soria

AUTORES

Ángel Ballesteros Barros, David Carrizo Aguado, Ana M.^a Castro Franco, M.^a Carmen Chéliz Inglés, Elicio Díaz Gómez, M.^a Angustias Díaz Gómez, Laura García Álvarez, Lidia García Martín, María González Marimón, Cristina González Vidales, Lidia Moreno Blesa, Gisela Moreno Cordero, Marina Morla González, Lucas Andrés Pérez Martín y Gema Vallejo Pérez



universidad
de león

ISBN: 979-13-7011-201-1

