



## ENSEÑAR RELACIONES INTERNACIONALES EN TIEMPOS DE COVID-19: DESAFÍOS DIDÁCTICOS DESDE LA ENSEÑANZA VIRTUAL<sup>1</sup>

Magdalena Bas Vilizzio

10 de junio de 2020

### **Punto de partida: aprendizaje significativo a través de la pantalla**

El 13 de marzo de 2020, detectados los primeros cuatro casos de COVID-19 en Uruguay, el Rector de la Universidad de la República determinó la suspensión de las clases presenciales por una semana, posteriormente por tres. El 1 de abril decidió que en lo que restaba del primer semestre de 2020 la enseñanza se organizara en plataformas virtuales<sup>2</sup>. Si bien los cursos de la licenciatura en Relaciones Internacionales contaban con apoyo virtual mediante una plataforma Moodle, las medidas adoptadas generaron una nueva situación a la que hacer frente: transformar cursos que habían sido pensados para una modalidad mayoritariamente presencial en cursos virtuales. La

“corona-enseñanza” se había instalado.

En este contexto, el presente texto busca responder a las siguientes preguntas: 1) ¿cuáles son los desafíos que presenta generar aprendizaje significativo en el aula virtual y en un contexto de pandemia, en particular para la enseñanza de Relaciones Internacionales a nivel de grado?; 2) ¿qué actividades pueden plantearse virtualmente que permitan superar los desafíos y preparar a los estudiantes para el mundo pospandemia? Para su respuesta se analizará la experiencia del curso “Práctica de Comercio Exterior”, asignatura del quinto semestre de la licenciatura en Relaciones Internacionales (Universidad de la República).

Metodológicamente se parte de la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel (1976). El autor señala que:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la

---

<sup>1</sup> Este análisis es producto de la convocatoria de artículos de la Fundación Carolina: “Experiencias innovadoras de formación virtual en Iberoamérica en el ámbito de la educación superior”, abierta entre el 1 de abril y el 15 de mayo de 2020.

<sup>2</sup> Comunicado disponible en: <http://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/04/comunicado-10-covid-191001042020.pdf>.





letra) con lo que el alumno ya sabe (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición) (Ausubel, 1976: 59).

En otros términos, los conocimientos a adquirir pasan a integrar la estructura cognitiva que ya posee el sujeto que aprende, siendo el docente el encargado de tender puentes cognitivos entre los conocimientos previos del estudiantado (“ideas previas” en términos ausubelianos) y los nuevos conocimientos. Son las ideas incluso las que permiten al estudiante asimilar la nueva información y crear redes que las conecten lógicamente con la información que ya maneja.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, por consiguiente, parte de dos presupuestos: el uso de material potencialmente significativo para el sujeto que aprende y la predisposición de este. En cuanto al primero, el material debe ser lógico y psicológicamente significativo. El significado lógico está vinculado únicamente con la naturaleza del propio material, en el sentido que este no sea arbitrario y posea significado por sí mismo, y sus partes se relacionen entre sí de forma coherente y lógica, no por simple yuxtaposición. En la enseñanza superior virtual, el uso de material potencialmente significativo no solo se refiere a la selección de recursos educativos (bibliográficos, audiovisuales, gráficos, etc.), sino también a la estructuración de estos recursos con las actividades propuestas. De nada sirve el visionado de un video

creado por el docente si el estudiante no tiene la posibilidad de aplicar el conocimiento a un caso concreto, resolver un problema o analizar críticamente la realidad a la que se enfrentará como futuro profesional.

Ahora bien, la interpretación de los materiales es siempre personal e íntima, característica que no se contradice con el hecho de que la recepción de los significados se hace, mayoritariamente, en un marco educativo (Pozo, 1989: 215). Por tanto, en un contexto universitario en el que prima la masividad y, por ende, los intereses y concepciones de la realidad varían, cobra especial relevancia la segunda característica del material educativo potencialmente significativo: el significado psicológico. Este se conecta con la experiencia, las concepciones, los intereses, etc., que forman parte de la estructura cognitiva de cada aprendiz. Cada estudiante asimila los materiales de acuerdo al significado que su estructura cognitiva le asigna a cada uno.

El punto anterior va de la mano con la predisposición o motivación del estudiante para asimilar significativamente la nueva información, actividad que requiere mayor esfuerzo que el aprendizaje memorístico. Aunque el material educativo sea potencialmente significativo, si el estudiante no está dispuesto a hacer el esfuerzo de asimilarlo mediante el relacionamiento con el conocimiento que ya dispone, el aprendizaje signi-



ficativo no puede lograrse. Como señala Míguez:

Es fundamental incentivar el interés y la curiosidad de los estudiantes por la tarea a realizar, explicitar su utilidad y aplicabilidad, mostrar las estrategias para resolverla, la relevancia de adquirir esos conocimientos y procedimientos para su formación integral (Míguez, 2005: 9).

Ahora bien, la motivación tendrá lugar solo si el estudiante encuentra un “entorno para el aprendizaje crítico natural” (Bain, 2006), esto es, un contexto que colabore con el pensamiento crítico, que estimule a los estudiantes con preguntas que les interesen en un ambiente donde se mitigue el miedo a equivocarse. Dado que el estudiante es el centro del proceso, el rol del docente no puede quedar circunscrito al de un erudito o informante calificado. Este debe operar como un articulador de los saberes presentes en el aula: el saber del estudiante (ideas previas en términos ausubelianos), el saber académico de la disciplina, el saber a enseñar (conocimiento útil en determinado momento y lugar) y el saber didactizado (construido por el docente en función del contenido de la asignatura, las ideas previas de los estudiantes y las reglas institucionales) (Bertoni, 2002).

En suma, entendiendo que el aprendizaje significativo a nivel universitario puede lograrse sin presencialidad, a continuación se identificarán los desafíos para la enseñanza virtual en Relaciones Internacionales en el

marco de la pandemia de la COVID-19, y se analizarán algunas experiencias del curso “Práctica de Comercio Exterior”.

### Identificando los desafíos

Enseñar Relaciones Internacionales en la actualidad, más allá de la pandemia de la COVID-19, ya representa un desafío para cualquier docente universitario. En primer lugar, porque el objeto de estudio se estructura en torno a un creciente número de actores que inciden en una agenda heterogénea y dinámica, y dan pie a cambios en la naturaleza, fuentes y redistribución del poder (Sanahuja, 2008: 379), conformando una nueva geografía de poder, como la define Sassen (2010). En segundo lugar, porque su estudio y, por ende, su enseñanza-aprendizaje, están caracterizados por una tendencia a la mimesis, esto es, el análisis de los hechos “tal cual son”, tal vez como forma de neutralizar las narrativas políticas. No obstante, los hechos en sí mismos son susceptibles de múltiples representaciones conforme a los valores e intereses presentes en las posiciones de los actores y de quién los interpreta, aunque se pretenda ocultarlo bajo una supuesta objetividad académica.

Por tanto, a la enseñanza de una disciplina ya de por sí desafiante, se le suman los desafíos propios de la pérdida de la presencialidad y el desarrollo de cursos cuyos programas no fueron diseñados para operar virtualmente. Los desafíos de la flaman-



te “corona-enseñanza” pueden agruparse en cuatro “C”: 1) conocer a los estudiantes en un aula virtual masificada (herencia del aula presencial masificada); 2) comunicar empleando herramientas que ayuden a vencer la mimesis de la disciplina y den lugar a la interpretación personal de la realidad, pero sin perder el rigor científico; 3) conservar la motivación del grupo de estudiantes con actividades diversas e innovadoras, que contemplen diferentes formas de incorporar significativamente nuevos conocimientos y evaluarlos; y 4) contextualizar el aprendizaje a una coyuntura de incertidumbre pero sin olvidar brindar instrumentos para pensar y actuar el día después de la pandemia.

### Conocer y comunicar

Conocer a los estudiantes en un contexto de enseñanza de grado y aulas masificadas (cientos o varios cientos de estudiantes) es un reto *per se*, sean aulas presenciales o virtuales. Puntualmente, en el curso “Práctica de Comercio Exterior”, se trabaja con aproximadamente 140 estudiantes activos. Se entiende por estudiantes activos aquellos que realizaron al menos dos de las evaluaciones parciales propuestas<sup>3</sup>. He aquí el primer desafío para el aprendizaje a través de las pantallas: al perder la presen-

cialidad, el docente no tiene un ámbito para conocer personalmente y de primera mano la estructura cognitiva de sus estudiantes. Sin embargo, mediante las preguntas y comentarios planteados en foros o mensajes, puede percibir y hacer un seguimiento de los intereses, ideas previas y concepciones presentes en el estudiantado. Aun así, existe el riesgo del anonimato, al igual que en los cursos presenciales masivos.

Tomar consciencia del riesgo es el primer paso para avanzar. El segundo paso es trabajar para mantener la relación (enviar comunicaciones periódicas, responder mensajes dentro de determinados plazos, etc.), animar a los estudiantes a comunicar sus dificultades, u ofrecer asistencia aun en aspectos del aprendizaje que exceden a la materia (por ejemplo, competencias digitales). Si en una clase presencial masificada un docente debe sacrificar parte del tiempo en explicar a los estudiantes qué se espera de ellos en las tareas asignadas o cómo se evaluarán los conocimientos (Kas y Sheppard, 2015: 431), en una clase virtual dichas explicaciones no pueden obviarse. Por consiguiente, la preparación de las consignas de las actividades y evaluaciones necesariamente consumirá más tiempo para el docente. La precisión en el lenguaje, la elaboración de una lista de “preguntas más frecuentes” respecto a una tarea, o el diseño de rúbricas de evaluación son elementos fundamentales.

<sup>3</sup> Al momento de la redacción de este trabajo el curso se encuentra en marcha. Por tanto, no es posible manejar otros indicadores, como la realización de todas las evaluaciones sumativas o la aprobación/reprobación.





El segundo desafío se resume en el término “comunicar”, una actividad que parece sencilla para un docente que cuenta con experiencia previa. Sin embargo, desde el abordaje de la teoría del aprendizaje significativo, enseñar no es simplemente transmitir conocimientos. Como explican Kas y Sheppard:

La idea de enseñar hoy no es brindar a los estudiantes información empaquetada y tareas, sino lograr que empleen activamente el conocimiento adquirido, haciéndolo propio, siendo capaces de expresarlo, discutirlo y llevarlo a la práctica<sup>4</sup> (Kas y Sheppard, 2015: 431).

Por tanto, comunicar desde y en la virtualidad es mucho más que usar una plataforma virtual como repositorio de documentos en formato PDF y enviar un mensaje indicando cuál corresponde leer en la semana.

Para el curso “Práctica de Comercio Exterior” se optó por modalidades de comunicación asincrónica, en particular grabar videos cortos para cada tema y cargarlos en YouTube, con el posterior enlace en la plataforma virtual de la universidad. Se eligió esta modalidad por varios motivos. La mayoría de los cursos de la licenciatura se desarrollan en formato sincrónico, mediante salas de videoconferencia siguiendo los horarios de los cursos presenciales. Así, el uso de una modalidad diferente permite a los estudiantes mayor flexibilidad horaria en un momento excepcional.

<sup>4</sup> Traducción propia.

Asimismo, la visualización de un video en YouTube puede realizarse desde cualquier dispositivo, incluso con una conexión a internet débil o inestable. Por último, el uso de YouTube como plataforma es una manera de estar donde los estudiantes están en la actualidad.

El rodaje de los videos, aun siendo breves (entre 20 y 35 minutos), conlleva tiempo de preparación del guion y de los materiales necesarios, además de la grabación, edición y carga en línea, y del tiempo que insume la preparación académica para el desarrollo de un tema en particular, aspecto que es compartido con las clases presenciales o virtuales sincrónicas. Es posible que en otras asignaturas se pueda recurrir al visionado y/o edición de videos grabados por terceros, incluso series y películas<sup>5</sup>. No es el caso de la asignatura bajo análisis que, por su característica de ser una unidad curricular del eje de aplicación, determina la necesidad de grabar videos específicos, aun cuando la profesora del curso no se convirtió en youtuber, ni sugirió que se suscribieran a su canal.

### **Conservar la motivación y contextualizar**

El tercer desafío en la enseñanza virtual es conservar la motivación del grupo de estudiantes. No hay recetas

<sup>5</sup> En este sentido véase el trabajo de Lobasz y Valeriano (2015).



preestablecidas para despertar su motivación, y estos deben estar predispuestos a incorporar significativamente la nueva información, como señala Ausubel (1976). Sin embargo, ofrecer un conjunto de actividades diferentes en su formato y modalidad de realización coadyuva a la motivación intrínseca, al tiempo que da pie a evaluar diversas competencias. Ahora bien, ¿fue posible diseñar un curso con estas características en medio de la pandemia? La respuesta inicial necesariamente es negativa, debido al carácter disruptivo de la pandemia de la COVID-19 sumado a que la modalidad cursada era presencial. Por tanto, la pregunta debe reformularse: ¿es posible reestructurar un curso para que tenga las características señaladas aun en medio de la pandemia? En esta ocasión, la respuesta es afirmativa.

Para el curso analizado se optó por las siguientes actividades tradicionales: cuestionarios de opción múltiple y verdadero/falso, en Kahoots y Moodle; lectura guiada de informes gubernamentales sobre comercio internacional; análisis de jurisprudencia con preguntas que guían la comprensión; y resolución de casos prácticos<sup>6</sup>. Algunas de estas instancias obraron como evaluación formativa y otras como evaluación sumati-

---

<sup>6</sup> Sobre los dilemas a los que deben enfrentarse los estudiantes al resolver un caso práctico y la propuesta de un modelo para superarlos (enfocado en otra asignatura: Derecho Internacional Público), véase: Bas Vilizzio (2019).

va. Adicionalmente, se buscó romper con el uso de materiales tradicionales mediante la introducción del análisis de artículos de prensa, tapas de revistas como *The Economist*, *Time* o *The New Yorker*, o caricaturas que ilustraban diferentes aspectos del comercio internacional o del impacto de la COVID-19 en las relaciones económicas internacionales y la gobernanza global.

El estudio de la coyuntura, parte fundamental de la preparación de grado en Relaciones Internacionales, suele ser un potente motivador para los estudiantes, ya que les da la posibilidad de conectar conceptos teóricos con el mundo real (Glazier, 2015: 271). Mediante una redacción clara y precisa de la consigna de la tarea en la que se empleen las caricaturas, el docente debe tender puentes cognitivos entre las ideas previas y las nuevas ideas que provienen directamente de la realidad.

Ahora bien, si se opta por trabajar con caricaturas, ello necesariamente implica tener presente la tendencia a la mimesis en el estudio de las Relaciones Internacionales. En este sentido, Bleiker (2001) ha propuesto un “giro estético” en materia de Teoría Política internacional, que puede aplicarse a las Relaciones Internacionales en general. El autor señala que, a diferencia del abordaje mimético que busca una representación de los hechos tan realista y auténtica como sea posible, el abordaje estético

“asume que siempre existe un espacio entre una forma de representación y aquello que es representado”<sup>7</sup> (Bleiker, 2001: 510). Esta relación entre significante (representación) y significado (objeto que se representa), es visible en la interpretación que diferentes sujetos pueden dar a un mismo objeto. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta en base al juego entre las ideas previas y la incorporación del nuevo conocimiento, especialmente en las ciencias sociales.

términos, representan un objeto conforme a su forma de ver el mundo.

La misma relación se manifiesta en la fotografía, como en la imagen 1 del Palacio Salvo (Montevideo) y sus reflejos. También en otras formas de arte más populares, como los cómics<sup>8</sup> o las caricaturas, siendo esta última manifestación la que se empleó en el curso bajo análisis.

IMAGEN 1



Fotógrafa: Magdalena Bas Vilizzio. Palacio Salvo y sus reflejos (Montevideo, mayo de 2020).

El abordaje estético que propone Bleiker puede verse con claridad, por ejemplo, desde la pintura. El famoso cuadro *Las Meninas* de Velázquez (1656) fue “versionado” por Pablo Picasso con una serie de 58 cuadros (1957), o Salvador Dalí (1975-1976). Los pintores interpretan (o reinterpretan) el cuadro original (o la escena original), cada uno con su estilo, trazos y paleta de colores; en otros

Si la interpretación de los significados es íntima y personal, pero mayoritariamente contextualizada en un marco educativo (Pozo, 1989), la propuesta de tareas que incluyan el uso del arte debe partir, metodológicamente, de un abordaje estético. De hecho, cualquier actividad puede iniciarse desde esta perspectiva, de un modo que respete las múltiples concepciones sin perder el rigor científico o caer en la interpretación des-

<sup>7</sup> Traducción propia.

<sup>8</sup> Para el trabajo con cómics, véase: Coyle y Mealy (2019).

de fanatismos que poco aportan a la comprensión de los conceptos de la disciplina. El docente debe dar lugar a la propia voz de los estudiantes, interpelarlos para lograr un análisis crítico, trascendiendo y aceptando ideas diferentes a sus propias convicciones. Asimismo, implica que el profesor sea capaz de romper con una distinción preconcebida entre el arte y la cultura popular, y apele a la sensibilidad como parte del aprendizaje (Ramel, 2018: 361).

Finalmente, el cuarto desafío de la enseñanza virtual es contextualizar, elemento común para todas las áreas del conocimiento, en particular para las ciencias sociales. El reto es hacer jugar a la asignatura “Práctica de Comercio Exterior” dentro de una coyuntura internacional dinámica, en medio de un bucle informativo sobre la COVID-19 y sus efectos económicos, pero sin perder de vista que también debe prepararse a los estudiantes para ejercer su profesión el día después de la pandemia. Con estas ideas en mente, se planteó un ejercicio que combina el uso de la tecnología y el análisis crítico, apostando por acercar al aula aquellos lugares comunes entre los estudiantes: las redes sociales.

Se diseñó una tarea en la que se propuso buscar un tuit, dentro de un rango de tiempo determinado, y comentarlo en un audio de 60 segundos en clave de comercio internacional. En la consigna se indicó expresa-

mente que el comentario no podía ser de tipo político-partidario, aun si el emisor del tuit era un político. Asimismo se incluyó información respecto a los formatos aceptados por la plataforma Moodle donde los estudiantes debían cargar los archivos: captura de pantalla del tuit y archivo de audio. Se completó con un listado de “preguntas más frecuentes” relativas a cómo abrir una cuenta en Twitter, sugerencias de cuentas a seguir, cómo hacer una captura de pantalla, entre otros. Por último, se puso a disposición de los estudiantes la rúbrica de evaluación, basada en tres dimensiones: contenido y relación con los temas de la asignatura, precisión y síntesis, y exposición.

Los detractores del uso de las redes sociales, dentro y fuera del aula, podrían pensar que se trata de una tarea poco académica, que relega la función del docente a la de un mero espectador, o que el grado de cumplimiento o interés por parte de los estudiantes sería bajo en función de una consigna poco habitual. El resultado obtenido demuestra que, cuando un estudiante aplica los conceptos a la realidad, conecta ideas entre sí y aprende rebasando los límites de la asignatura. El docente sigue siendo el articulador de los saberes en el aula, y este tipo de actividad refuerza el saber a enseñar y el saber didactizado. Adicionalmente, una tarea poco habitual invita a reflexionar sobre la asignatura desde una posición que puede ser incómoda, pero por tanto

desafiante. Así se potencia el desarrollo de competencias vinculadas a la creatividad, la comunicación efectiva y el uso de la tecnología.

Ahora bien, las nuevas tecnologías no son *per se* una “panacea pedagógica”, en palabras de Thorton (2012: 102), ni su buen uso es una obviedad por tratarse de un curso virtual. En tareas como la descrita, el uso de Twitter es un ejemplo de cómo las redes sociales pueden favorecer el aprendizaje significativo, conservar la motivación, y contextualizar contenidos teóricos. Pero la docencia no se termina con la presentación de la consigna de la tarea y su posterior corrección. El profesor sigue cumpliendo el rol de tender puentes cognitivos para “buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información” (Eco, 2016: 91), que es amplia y abundante pero también dispersa y no siempre fidedigna, especialmente en tiempos de teorías conspiratorias y noticias falsas.

### **A modo de cierre: ¿claves para pensar la enseñanza pospandemia?**

Los desafíos que plantea la enseñanza de las Relaciones Internacionales en tiempos de COVID-19 son cuatro: conocer al estudiantado en un contexto de masividad, comunicar para impulsar una interpretación personal de la realidad pero sin perder el rigor científico, conservar la motivación con tareas diversas e innovadoras, y contextualizar los contenidos teóricos. No son desafíos exclusivos de la

disciplina, ya que se comparten con otras y la experiencia narrada es reaplicable a otros cursos, particularmente en ciencias sociales. Pero, ¿son aplicables a la enseñanza pospandemia? De principio sí, aunque la dinámica de las actividades podrá cambiar una vez se pueda retornar a las aulas presenciales. Por ejemplo, es posible optar por dedicar un espacio de cada clase para comentar tuits o caricaturas de manera oral.

Más allá de los cambios puntuales que sea necesario realizar, el diseño del curso deberá contemplar los cuatro desafíos mencionados, ya que estos exceden la enseñanza virtual en una situación excepcional. Las claves para pensar la enseñanza pospandemia estarán en seleccionar actividades mediante las cuales se propicie el aprendizaje significativo sin aburrir, abrumar o abandonar a los estudiantes a su suerte, aceptar y corregir los errores cometidos en la etapa de la “corona-enseñanza”, y comprender que el aprendizaje siempre es multidireccional.

*Magdalena Bas Vilizzio es profesora adjunta de Derecho Internacional Público y Práctica de Comercio Exterior (Facultad de Derecho, UDELAR) y miembro de Sistema Nacional de Investigadores (e-mail: magdalena.bas[@]fder.edu.uy)*

### Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. (1976): “Significado y aprendizaje significativo”, en: Ausubel, D. y otros: *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Ciudad de México, Trillas.
- BAIN, K. (2006): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universitat de València.
- BAS VILIZZIO, M. (2019): “Trabajar con casos prácticos en Derecho Internacional Público. Una historia de cuatro dilemas”, *Revista electrónica de Derecho Internacional Contemporáneo*, Año 2, nº 2, La Plata, IRI-UNLP, pp. 17-23. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/Redic/article/view/9599/8482>.
- BERTONI, E. (2002): “La transposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades para la docencia”, *Conversación, Revista de reflexión y experiencia educativa*, nº 1.
- BLEIKER, R. (2001): “The aesthetic turn in international political theory”, *Millennium: Journal of International Studies*, vol. 30, nº 3, pp. 509-533. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/03058298010300031001>.
- COYLE, D. y MEALY, P. (2019): “Can Comics Save International Relations?”, *Foreign Policy* (5 de noviembre). Disponible en: <https://foreignpolicy.com/2019/11/05/comics-academics-save-ir-international-relations/>.
- ECO, U. (2016): “¿De qué sirve el profesor?”, en: ECO, U.: *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera*, Montevideo, Penguin Random House, pp. 89-92 (publicado originalmente en 2007).
- GLAZIER, R. (2015): “Teaching international relations”, en: ISHIYAMA, J. y otros (ed.): *Handbook on Teaching and Learning in Political Science and International Relations*, Cheltenham, Edward Elgar Pub, pp. 265-276
- KAS, K. y SHEPPARD, E. (2015): “Best practices in undergraduate lecturing: how to make large classes work”, en: ISHIYAMA, J. y otros (ed.): *Handbook on Teaching and Learning in Political Science and International Relations*, Cheltenham, Edward Elgar Pub, pp. 422-433.

- LOBASZ, J. y VALERIANO, B. (2015): “Teaching international relations with film and literature: using non-traditional texts in the classroom”, en: ISHIYAMA, J. y otros (ed.): *Handbook on Teaching and Learning in Political Science and International Relations*, Cheltenham, Edward Elgar Pub, pp. 399-409.
- MÍGUEZ, M. (2005): “El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión”, *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol. 1, nº 3. Disponible en: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/mmiguez.pdf>.
- POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, ediciones Morata.
- RAMEL, F. (2018): “Teaching International Relations through Arts: some lessons learned”, *International Studies Perspectives*, Vol. 19, nº 4, pp. 360-374.
- SANAHUJA, J. A. (2008): “¿Un mundo unipolar, multipolar o apolar? El poder estructural y las transformaciones de la sociedad internacional contemporánea”, en VV.AA.: *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz 2007*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 297-384. Disponible en: [https://eprints.ucm.es/42540/1/Un\\_mundo\\_unipolar\\_multipolar\\_o\\_apolar\\_E.pdf](https://eprints.ucm.es/42540/1/Un_mundo_unipolar_multipolar_o_apolar_E.pdf).
- SASSEN, S. (2010): “Desnacionalización de las políticas estatales y privatización de la producción de normas”, en: GUNTHER, T. y otros (2010): *Estado, soberanía y globalización*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, pp. 105-137.
- THORNTON, S. (2012): “Issues and controversies associated with the use of new technologies”, en GORMLEY-HEENAN, C. (ed.): *Teaching Politics and International Relations*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.



**Fundación Carolina, junio 2020**

Fundación Carolina  
C/ Serrano Galvache, 26.  
Torre Sur, 3ª planta  
28071 Madrid - España  
[www.fundacioncarolina.es](http://www.fundacioncarolina.es)  
@Red\_Carolina

ISSN: 2695-4362  
[https://doi.org/10.33960/AC\\_35.2020](https://doi.org/10.33960/AC_35.2020)

La Fundación Carolina no comparte necesariamente las opiniones manifestadas en los textos firmados por los autores y autoras que publica.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

