




## El aprendizaje significativo del inglés jurídico y de asignaturas introductorias de Derecho a través del crucigrama: un híbrido entre metodología activa y herramienta de evaluación

### *Meaningful learning of Legal English and introductory legal courses through the use of the crossword puzzle: a hybrid between an active learning methodology and an assessment tool*

Mónica Martínez López-Sáez<sup>a</sup>,

<sup>a</sup> Profesora Ayudante Dra. en Derecho Constitucional, Universitat de València, [monica.martinez-lopez@uv.es](mailto:monica.martinez-lopez@uv.es)   
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6111-5798>

**How to cite:** Martínez López-Sáez, M. 2022. El aprendizaje significativo del inglés jurídico y de asignaturas introductorias de Derecho a través del crucigrama: un híbrido entre metodología activa y herramienta de evaluación. En libro de actas: *VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 6 - 8 de julio de 2022. <https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15830>

---

#### **Abstract**

*Despite the widespread awareness of the need to renew ways in which to facilitate learning, the role of the teacher in the teaching-learning process and the development of competences in higher education, there are still disciplines that find it difficult to adapt to the new models of teaching and educational innovation. The Law Degree, in many aspects, is a clear example, since lectures and memorization still prevail. For all the above, especially when it comes to introductory subjects, it is of great importance to ensure a good understanding of the specialized and technical language (in our case the legal language or terminology) that will accompany students not only throughout their studies, but also throughout their professional careers. This need and challenge is even more pressing when it comes to subjects taught in English, because along with the difficulty inherent in legal jargon we add the difficulty of equivalence between Common Law and Civil Law systems (in our case, the sui generis system of EU Law and its distinct legal-administrative terminology). This paper focuses on the use of crossword puzzles as a teaching methodology in the Law classrooms and as a learning strategy to contribute in legal English learning. In this light, the present paper is based on a pilot experience during one first-year subject of the Law Degree, with a High Academic Performance (ARA), group taught in English. Thus, the purpose of this paper is to show the proven advantages of crossword puzzles, giving teachers of introductory subjects of any technical area of study (including subjects taught in English) a motivational tool that facilitates meaningful learning.*

**Keywords:** *meaningful learning strategies, motivation teaching tools, innovative teaching material, specialized language, legal English, gamification, academic performance.*

---

## **Resumen**

*A pesar de la extendida percepción sobre la necesidad de renovar las formas de facilitar la adquisición de contenidos, el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias en la educación superior, existen todavía disciplinas que presentan dificultades de adaptación a los nuevos modelos de innovación docente. La titulación de Derecho, en algunos aspectos, es un claro ejemplo, pues todavía prevalecen las clases magistrales y la memorización. Por todo lo anterior, sobre todo cuando se trata de asignaturas de carácter introductorio, es de gran importancia garantizar una buena comprensión del lenguaje de especialidad (en nuestro caso el lenguaje jurídico) que acompañará al alumnado a lo largo de la titulación y durante toda su carrera profesional. Esta necesidad resulta, si cabe, aún más acuciante en lo que a asignaturas con docencia en inglés se refiere, pues a la dificultad intrínseca de la jerga jurídica, se añade la dificultad de la equivalencia entre sistemas de Derecho Común y Derecho Civil (en nuestro caso, el sistema sui generis de la Unión Europea y su terminología jurídico-administrativa propia). La presente comunicación se centra en el uso de crucigramas como metodología docente en el aula y como estrategia de aprendizaje en materia de inglés jurídico, a partir de una experiencia piloto en el primer curso del Grado en Derecho en el grupo de Alto Rendimiento Académico (ARA) con docencia en inglés. Así, se pretende señalar las ventajas probadas del crucigrama, acercando a los docentes de asignaturas introductorias de cualquier disciplina técnica (sobre todo las que se enseñan en inglés) a una herramienta de motivación y de generación de aprendizaje significativo*

**Palabras clave:** *estrategias de aprendizaje significativo, herramientas de motivación, recurso innovación docente, lenguaje de especialidad, inglés jurídico, ludificación, rendimiento académico.*

## **1. Introducción**

### **1.1. La innovación docente a la luz del Espacio Europeo de Educación Superior**

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) el auge de la innovación tecnológica y la transformación digital, y las nuevas generaciones, ha venido la necesidad de utilizar nuevas herramientas que permitan al profesorado abordar, en mejores condiciones, esta nueva realidad socio-digital. El EEES (Susock, 2010), a su vez, requiere la implementación de metodologías activas de aprendizaje que centren en el alumno y fomenten el desarrollo de competencias transversales (Rieckmann, 2012), para también asegurar la formación de buenos y adecuados profesionales. En efecto, la convergencia europea radica, precisamente, en desplazarse de la enseñanza al aprendizaje, o, en otras palabras, de desplazar el protagonismo del profesor al alumno. Por ello, resulta necesario incidir en la enseñanza y los procesos de aprendizaje y diseñar nuevas estrategias y metodologías docentes que favorezcan, a través de una mejora cualitativa de la docencia y el uso de las NTIC, la motivación y participación del alumnado y suponga lograr un aprendizaje y desarrollo significativo: “a fin de enriquecer el aprendizaje y la enseñanza y de seguir desarrollando nuevos modelos de aprendizaje, enseñanza y evaluación” .

En este sentido, consideramos que el proceso de aprendizaje depende, en parte, del factor motivación, entendido este como el interés que muestra el estudiante directamente por su propio aprendizaje o, indirectamente, por aquellas actividades o recursos innovadores que conducen a él (Ryan y Deci, 2000). Así, tal y como nos ha demostrado los estudios, cuando el estudiante percibe ciertas actividades o materiales como motivantes, interesantes o, cuando menos, divertidas, sus posibilidades de aprendizaje significativo aumentan (Schutte y Ventura, 2013). Una de las maneras de asegurar, o al menos, fomentar el aprendizaje activo, por parte del estudiante, es entender y crear conocimiento, tanto de manera autónoma y auto-regulada como en grupo con sus pares, siendo el profesor un simple mediador hacia el conocimiento (Olmedo, 2013). En lo que al aprendizaje autónomo y en grupo se refiere, cabe además destacar que la innovación docente y educativa por la que apuesta el EEES no es de eliminar el aprendizaje pasivo (p. ej. el uso de la llamada ‘clase magistral’), sino más bien de complementarlo haciendo hincapié en el aprendizaje activo, cambiando la relación tradicional profesor-estudiante. Este complemento, actualmente necesario vistos los cambios socio-digitales y el contexto laboral de la era actual, se ve nutrido por el uso de herramientas de motivación (Teixes, 2015) y de generación de aprendizaje significativo.

En efecto, para despertar el interés del alumnado existen múltiples opciones y cada una de las metodologías tiene sus elementos clave que permiten su aplicación éxito. Entre las numerosas metodologías y estrategias docentes activas centradas en el aprendizaje del estudiante, el presente trabajo examinará el crucigrama como una herramienta y metodología docente motivadora, parte de la ‘ludificación’, o gamificación, por su equivalente en inglés, si se prefiere (Cortizo et al., 2011). Son muchos los estudios que demuestran que la utilización de actividades y recursos generadores de la participación y motivación en el aula, así como la introducción de elementos innovadores dentro y fuera del aula (Mahajan, 2012), son recursos efectivos para transformar los entornos hacia lo interactivo y centrados en el estudiante, mejorar la implicación de este en el proceso enseñanza-aprendizaje, y, en última instancia, para asegurar éxito en la superación de la asignatura. *Título*

Los títulos tendrán un máximo de tres niveles numerados con el sistema decimal. Los títulos principales (título 1) deberán escribirse con Times New Roman, N (negrita), 11. El segundo nivel (títulos 2) se escribirá con Times New Roman, N (negrita), 10. El tercer nivel de títulos (títulos 3) se realizará con Times New Roman K (cursiva) 11. Todos los títulos llevarán un espaciado posterior de 6 pts. Después de cada título no dejar línea en blanco, solo se dejará una línea en blanco antes de empezar un apartado nuevo.

## **1.2. Los desafíos del proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho, del lenguaje de especialidad y del inglés jurídico**

Como es bien sabido, la titulación de Derecho tiene sus especialidades respecto al resto de estudios dentro del marco de las denominadas ciencias sociales. Además, es una disciplina que, a pesar de tener salidas profesionales intrínsecamente prácticas, presenta no poca dificultades de adaptación a los nuevos modelos de innovación docente (Boldova, 2010 y Quintero, 2012) que desarrollen habilidades y competencias, todavía prevaleciendo las clases expositivas de tipo teórico (las ya citadas ‘clases magistrales’) en las que el profesor sigue teniendo todo el protagonismo y un papel activo, transmitiendo conocimientos de manera verbal, y el estudiante adquiere un papel pasivo, principalmente escuchando y tomando apuntes. Esto es todavía más cierto en asignaturas obligatorias a la par que introductorias de la carrera, como son aquellas que se imparten en el primer curso del Grado en Derecho. Esta metodología, esencialmente de enseñanza, que no de aprendizaje, supone el insuficiente desarrollo de habilidades y competencias útiles, cuando no

imprescindibles, no sólo a lo largo de la carrera sino, sobre todo, a lo largo de la vida profesional del alumnado, futuros y futuras egresadas, de esta titulación.

A esto, además, se le añade que, en lo que a asignaturas de carácter introductorio se refiere, es de gran importancia no sólo afianzar elementos y estructuras básicas del Derecho, sino también garantizar una buena comprensión del lenguaje de especialidad (en este caso el lenguaje jurídico) que acompañará a los estudiantes a lo largo de la titulación y durante toda su carrera profesional. Dentro de las lenguas de especialidad, destaca, por su enorme grado de especificidad (Gomez, 2007) y opacidad, el lenguaje jurídico (Álvarez, 2008). Este precisamente se caracteriza por un vocabulario muy singular, por unas características sintácticas y estilísticas muy idiosincráticas y por unos géneros profesionales propios e inconfundibles (lo que se aprecia analizando una ley, una sentencia o un contrato, por ejemplo). Entre las peculiaridades figura la predilección por la redundancia y la repetición, el uso de términos altamente especializados, la presencia de latinismos y la utilización de un gran número de locuciones preposicionales. Todo ello sin entrar en el hecho constatable de que existen varios tipos de lenguaje jurídico (el lenguaje administrativo, el lenguaje notarial, etc.).

Los textos de las ciencias sociales, y concretamente los de las ciencias jurídicas presentan un uso particular de la lengua y se rigen por unas convenciones concretas, propias de una organización o disciplina. Uno de los lenguajes jurídicos más peculiares y desarrollados a día de hoy resulta ser el “lenguaje europeo” (Cancino, 2003). La Unión Europea (“UE”, en adelante), como organización supranacional (internacional en origen y cuasi constitucional en su estructura) cuenta con un marco institucional concreto del cual emana normativa y jurisprudencia propia, las cuales no sólo son directa o indirectamente vinculantes y aplicables en los Estados miembros que la componen, sino que se caracterizan por su alto grado de especialización debido a los campos temáticos que se tratan y al contexto sin precedentes en el que se inscriben. Así, como cualquier otra comunidad discursiva, la UE cuenta con un tecnolecto, una jerga y una terminología propia, autónoma e independiente del lenguaje jurídico de los ordenamientos jurídicos de los Estados miembros que la componen. Ello resulta más comprensible si tenemos en cuenta la dificultad que supone la diversidad jurídica y el multilingüismo en el contexto de la integración europea: contamos con 28 ordenamientos jurídicos diferentes (sumando el supranacional y los de los 27 Estados integrantes en esta organización supranacional) y con 24 lenguas oficiales.

A las reflexiones anteriores, se suma que, en lo que a asignaturas con docencia en inglés se refiere, a la dificultad intrínseca de la jerga jurídica, se añade la dificultad de la equivalencia entre sistemas y familias de Derecho como son los archiconocidos Common Law y Civil Law systems (en lo que a este trabajo atañe, el híbrido y único European Law system). Obviamente en la carrera de Derecho no estamos formando a traductores jurídicos (Delgado, 2011), pero sí a juristas que van a tener que lidiar con el inglés jurídico directa o indirectamente en sus profesiones por la indudable presencia de “elementos de extranjería” de la era actual, por la globalización, la constitucionalización del Derecho Internacional y la influencia del Derecho de la Unión Europea en el ordenamiento jurídico español. Así, para conocer y aplicar la normativa internacional y la jurisprudencia y doctrina académica extranjera resulta necesario desarrollar la adquisición de competencias lingüísticas, en general, y la adquisición del inglés jurídico (Álcaraz, 2001), en particular. Esto se debe no sólo al hecho de que muchas de las fuentes jurídicas que nuestros estudiantes tendrán que consultar se encuentran únicamente en inglés (por ejemplo, la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, la normativa derivada del Consejo de Europa o la página web de la Dirección General europea del Derecho de la Competencia, por no entrar en la fuentes del Derecho Internacional Público y

Privado) sino también, y sobre todo, porque muchos de ellos trabajarán en organismos internacionales, europeos o en despachos con clientes extranjeros o casos con múltiples elementos de extranjería.

Aquí cabe recordar que el verdadero objetivo del Proceso de Bolonia consistía no sólo en respaldar la movilidad y la compatibilidad de los sistemas europeos de educación superior, sino también garantizar la internacionalización. En efecto, el uso del inglés como lengua franca se hace necesario en el contexto actual de globalización y europeización, haciendo imprescindible un aprendizaje integrado de contenido y lenguaje, o “CLIL”, por sus siglas en inglés (Coyle et al., 2010). Por ello, la Universidad de Valencia, junto con otras universidades públicas valencianas, ha sido pionera en ofrecer grupos de “Alto Rendimiento Académico” para alumnos de excelencia, cuya docencia se imparte, en más de su 50%, en inglés. La Facultad de Derecho ha apostado por esta estrategia universitaria de internacionalización en su Grado de Derecho con el grupo AR, que implica dar contenido propio del ordenamiento jurídico español, del Derecho Internacional o del Derecho de la Unión Europea, en inglés, con las dificultades que eso acarrea sobre todo para los estudiantes del primer curso.

## 2. Objetivos

Teniendo en cuenta los desafíos y oportunidades que el proceso de enseñanza-aprendizaje presentan, sobre todo en aquellos grupos con docencia en inglés, el objetivo principal del estudio es doble:

- Comprobar si el crucigrama es una verdadera herramienta de motivación y de generación de aprendizaje significativo; y
- Comprobar si el uso de los crucigramas acarrea, objetivamente, mejores resultados en las pruebas de inglés jurídico, en particular, y del rendimiento académico de la asignatura, en general.

## 3. Desarrollo de la innovación

### 3.1. Una aproximación al uso de los crucigramas como metodología activa para el aprendizaje significativo del inglés jurídico

La incorporación de métodos de aprendizaje activo en el aula permite una mayor participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y hacen que su experiencia sea más motivadora, efectiva y, su aprendizaje, por tanto, más significativo. El aprendizaje activo puede no sólo promover la adquisición de múltiples competencias transversales, entre las que cabe destacar el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autodirigido, dependiendo, por supuesto, de la estrategia o herramienta utilizada. Los crucigramas han mostrado ser una de estas herramientas efectivas para el aprendizaje de vocabulario, definiciones, ortografía, pues, como alternativa a la clase o actividad tradicional y a través de formatos, recursos y dinámicas de aprendizaje activo, se presentan como una manera más divertida y motivadora de memorizar conceptos y retener información. El crucigrama se podría definir como una suerte de rompecabezas que consiste en deducir y rellenar palabras en las casillas y espacios en blanco, expuestas en vertical u horizontalmente, según las pistas proporcionadas. La RAE, concretamente, define el concepto de crucigrama de la siguiente forma: “1. f. m. pasatiempo que consiste en llenar con letras las casillas de una cuadrícula de modo que formen, en sentido horizontal y vertical, las palabras determinadas por una definiciones dadas” (DRAE: on-line).

A pesar de que los autores han centrado su análisis en el uso de la misma como herramienta para el repaso de contenidos teóricos de una asignatura (Weisskirch, 2006), lo cierto es que los crucigramas son una herramienta flexible y versátil para una multitud de usos, siendo, principalmente, una metodología activa de la enseñanza-aprendizaje (la ludificación). La ludificación se puede definir como el uso de técnicas, elementos y dinámicas propias de los juegos y el ocio en actividades no necesariamente recreativas con el fin de potenciar la motivación, así como de reforzar la conducta para solucionar un problema u obtener un objetivo. En este sentido, el objetivo principal de la ludificación pretende introducir estructuras y emociones propias de los juegos para así convertir una actividad a priori aburrida en una que motive a la persona a participar en ella, y, por ende, mejorar su rendimiento (Tejedor y García-Valcárcel, 2007), y así, asegurar un aprendizaje significativo.

Además, el uso de los crucigramas en el aula universitaria tiene numerosas ventajas frente a otras herramientas: (a) la mayoría del alumnado ya está familiarizada con dicho juego o actividad, (b) los crucigramas generalmente se perciben como una actividad recreativa, más que algo que relacionado con el estudio, haciéndolo más agradable que otras herramientas de innovación docente, (c) pueden aumentar el interés sobre el tema o la materia al ser una experiencia de aprendizaje diferente, (d), pueden aumentar la retención de la información trabajada mediante dicha actividad, etc (Davis y Zwiefeldhofer, 2009) . De una parte, una ventaja del crucigrama, es que su éxito se genera cuando se utiliza sobre la base de un aprendizaje o conocimiento pasado; es decir, con contenidos teóricos ya impartidos. Todo lo cual demuestra la complementariedad de este tipo de herramienta con las clases magistrales tan necesarias en la disciplina jurídica. De otra parte, los crucigramas no sólo permiten enfocar dicha actividad como trabajo autónomo y una experiencia más motivadora de aprendizaje individual, sino también proporcionan una oportunidad para trabajar las dinámicas de grupos y el trabajo en equipo en el aula, ambas competencias transversales imprescindibles para la empleabilidad (Johnson, 1991).

Aunque la creación de un crucigrama requiere tiempo y un poco de práctica, existen numerosos programas que hacen que la tarea sea más fácil para el profesor, entre los cuales habría que destacar *Educaplay* (con crucigramas y sopas de letras) y *The Teacher's Corner* (con hojas imprimibles) . En este caso particular, se usó el creador de crucigramas disponibles en *The Teacher's Corner*, solo requiriendo palabras y pistas para ir con la palabra clave de las casillas, generándose automáticamente el crucigrama para un máximo de 30 palabras en su versión gratuita.

En titulaciones como Derecho, y en particular, en asignaturas del primer curso de Grado, como es la asignatura “Instituciones Jurídicas de la Unión Europea” (una suerte de asignatura cuatrimestral, introductoria del Derecho de la UE), es necesario aprender toda una variedad de eventos históricos, instrumentos jurídicos y conceptos propios de dicha organización supranacional, una terminología jurídica muy específica, además de tener que vincular conceptos claves con nombres, definiciones o características concretas; todo ello en inglés cuando del supracitado grupo A.R.A. se trata. Aunque la asignatura impartida no es la continuación de ninguna asignatura troncal, sí que se basa en conceptos previamente y posteriormente enseñados en asignaturas del primer cuatrimestre de 1º de la carrera (Derecho Constitucional) y anuales de 2º (Derecho Internacional Público) y 3º (Derecho Administrativo) . Por lo tanto, es un problema insoslayable que el alumnado, por un lado, carece de una base sólida del ordenamiento jurídico español y del lenguaje jurídico que le acompaña, y por otro, aunque controla el inglés como lenguaje instrumental, el inglés jurídico, sobre todo europeo, resulta ser un desafío para la superación de

una asignatura introductoria (sobre un sistema jurídico híbrido entre dos que todavía no han acabado de estudiar) en inglés durante el primer año de sus estudios. Sin embargo, la necesidad de dominar (si no el inglés, al menos) el lenguaje jurídico de organizaciones internacionales y regionales cuyo lingua franca es el inglés, es algo indiscutible para los futuros profesionales del Derecho, sea a nivel local, nacional o internacional, ante la globalización, y sobre todo, la *europaización*.

### 3.2. El uso del crucigrama para el inglés jurídico y la asignatura introductoria de Derecho de la Unión Europea

En este sentido, para probar los beneficios potenciales del crucigrama, 44 estudiantes en un grupo de alto rendimiento académico (A.R.A, con docencia en inglés) del primer año del Grado en Derecho, matriculados en la asignatura obligatoria *Instituciones Jurídicas de la Unión Europea* (“Legal Institutions of the European Union”, en inglés), recibieron, a lo largo del cuatrimestre diferentes crucigramas para completar. Si bien es cierto que algunos crucigramas se dieron como una forma diferente de presentar los hechos de un caso particular cuya sentencia se analizaría posteriormente (tipo 1), y otros se dieron al final del tema correspondiente para revisar, en grupos, contenidos teóricos de la asignatura (tipo 2), también, y en lo que a este trabajo atañe, se utilizaron sobre todo, con la intención de afianzar el lenguaje de especialidad propio y, en ocasiones único, del sistema jurídico de la Unión Europea en inglés, utilizando o su definición o los equivalentes en español como pistas (tipo 3), como se muestra a continuación (Figura 1).

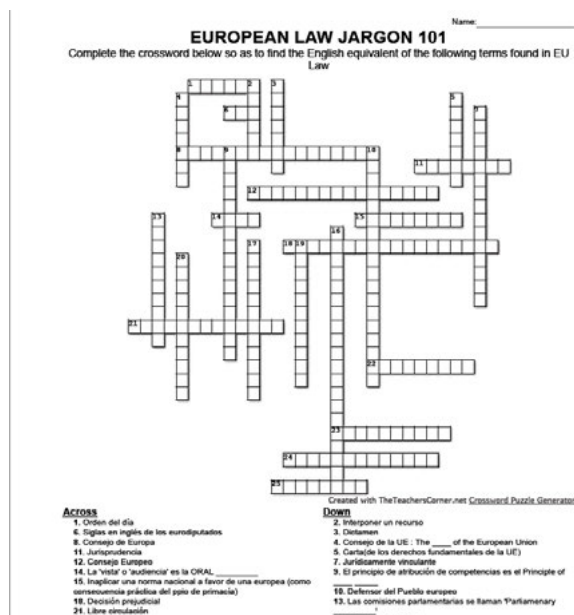


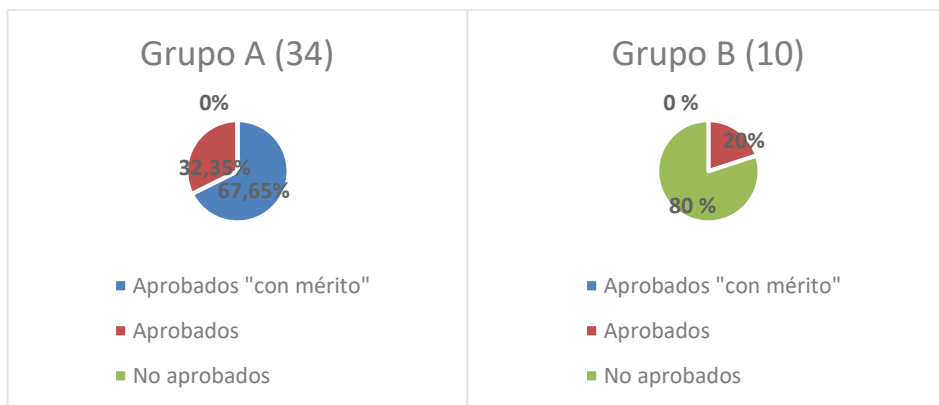
Fig. 1. Ejemplo de crucigrama tipo 3

Al finalizar el periodo lectivo, y a modo de repaso del inglés jurídico europeo, en particular, y de la asignatura, en general, se llevó a cabo un simulacro de examen (mock exam) de terminología jurídica europea y al día siguiente, se realizó una pequeña encuesta de “satisfacción” (mediante la aplicación Socrative con un test de lección múltiple –quick question–), con el fin de analizar la percepción del alumno respecto al recurso innovador utilizado. El cuestionario, en forma de test de lección múltiple, se diseñó con los siguientes ítems a evaluar según una escala de Likert de 5 niveles: siendo 1 (totalmente en desacuerdo),

2 (en desacuerdo), 3 (ni en desacuerdo ni en acuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo): (i) Conozco el crucigrama pero nunca lo he utilizado como parte de una asignatura universitaria; (ii) El uso del crucigrama me ha parecido divertido y una forma creativa de aprender la terminología jurídica europea; (iii) El uso del crucigrama ha hecho más fácil el aprendizaje del inglés jurídico europeo; (iv.) El uso del crucigrama como herramienta para aprender el inglés jurídico europeo me ha motivado positivamente para estudiar la asignatura y ha ayudado a que tenga más confianza en aprobar la asignatura.

Concretamente para el presente trabajo, y en lo que al uso de crucigramas nos concierne (que no en lo relativo a la encuesta pues se realizó de forma anónima) los 44 estudiantes matriculados se han dividido en dos grupos: (1) el Grupo A, aquellos que asistieron con regularidad a clase, participando en el uso del crucigrama y realizando la prueba final de terminología de inglés jurídico europeo (34 alumnos), y (2) el Grupo B, aquellos que han optado por no asistir a clase, no han participado en las actividades relacionadas con el crucigrama como herramienta para el aprendizaje del inglés jurídico europeo y, por tanto, decidieron presentarse directamente a la prueba final y al examen final de la asignatura (10 alumnos).

#### 4. Resultados



*Fig. 2. Resultados de rendimiento académico*

Como los gráficos circulares de la figura 2 muestran, de los estudiantes que participaron en los crucigramas durante el curso, casi el 68% de ellos (23/34) consiguieron pasar la prueba de terminología jurídica europea con una nota superior a 7 y el restante 32% (11/34) consiguieron aprobarla, mientras que los estudiantes que decidieron no participar en la evaluación continua, asistir a clase y participar en las actividades relativas a los crucigramas, sólo un 20% (2/10) consiguieron aprobar la prueba final de terminología jurídica y el restante 80% (8/10) no la aprobaron. Cabe apuntar, también, que curiosamente, observamos que, de manera muy similar, el 52% de la totalidad del alumnado matriculado (23/44) aprobó la asignatura con una nota superior a 7, el 34% de ellos (15/44) aprobaron la asignatura y el 9% de ellos no llegaron a superar la asignatura, coincidiendo todos de estos últimos con aquellos que no participaron en los crucigramas, y que, por tanto, suspendieron también la prueba de terminología jurídica.



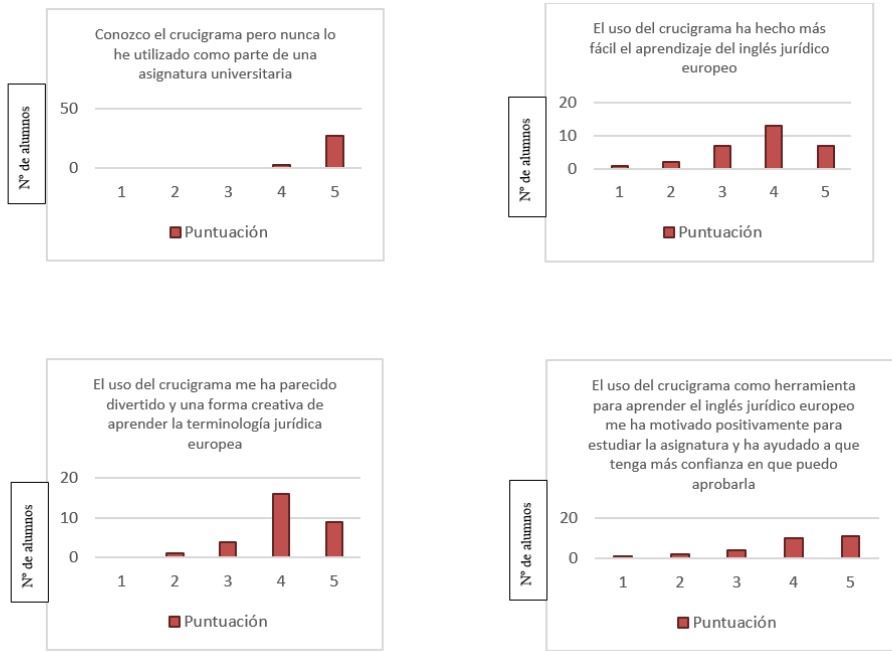


Fig. 3. Encuesta del alumnado sobre la metodología utilizada

Cabe apuntar que sólo 30 de los 44 alumnos matriculados rellenaron el supracitado cuestionario, que se realizó de forma anónima (Figura 3). El 100% (30/30) de los encuestados conocía el crucigrama, pero nunca los había usado como parte de sus estudios universitarios. El 83% (25/30) de los encuestados consideró que la experiencia fue divertida y creativa para aprender. El 67% (20/30) indicó un cambio positivo en los hábitos de estudio de la asignatura y una mejor comprensión del inglés jurídico europeo. Como resultado de completar los crucigramas y participar en clase, casi una cuarta parte de los estudiantes (21/30) se consideraron más motivados para estudiar la asignatura y dijeron haber alcanzado un mayor nivel de confianza en la superación de la misma.

## 5. Conclusiones

Los resultados que presentamos aquí son provisionales y, en parte, insuficientes e imperfectos dado que sólo podemos comparar los resultados de aprendizaje de 44 alumnos (una muestra muy pequeña sin lugar a dudas) de un cuatrimestre y sin tomar en consideración otros muchos factores que pueden haber influido en los datos representados (tanto de la prueba de inglés jurídico europeo, de la nota final de la asignatura y de las respuestas elegidas en la encuesta). Además, cabe resaltar que esta ha sido una experiencia piloto, y como cualquier experiencia docente inicial, es aconsejable comenzar incorporando pequeñas actividades de esta índole, para, más adelante, perfeccionarlas (Benito et al, 2005). No obstante ello, los resultados parecen apuntar dos conclusiones principales.

En primer lugar, existe una correlación entre el uso de los crucigramas y el aprendizaje del inglés jurídico, en particular, y el rendimiento académico de la asignatura, en general. En segundo lugar, el uso del crucigrama resulta motivador, habiendo mostrado el alumnado preferencia por el mismo y un impacto positivo en su aprendizaje de la asignatura, en general, y de la terminología jurídica en inglés del sistema

de la Unión Europea, en particular; cuestiones que deberán utilizar directa o indirectamente a lo largo de sus carreras profesionales.

Cuando se trata de asignaturas de primero de Derecho, de carácter introductorio y con un lenguaje de especialidad único y concreto (en nuestro caso el lenguaje jurídico europeo), con la dificultad intrínseca que supone no sólo ya la jerga jurídica sino la jerga europea y su falta de equivalencia en el ordenamiento jurídico nacional, poco tratado y comprendido todavía en el segundo cuatrimestre de una carrera de cuatro años, hace necesario replantearse no sólo la manera de dar clase, sino también la manera de llegar al estudiante del siglo XXI.

Por ello, la presente comunicación ha apostado en centrarse en el uso del crucigrama como metodología docente en el aula y como estrategia de aprendizaje significativo en materia de inglés jurídico (europeo), a partir de una experiencia piloto con el grupo A.R.A. del Grado en Derecho en el marco del cual se encuadra la asignatura que imparto *Instituciones Jurídicas de la Unión Europea*, en inglés. Así, se ha pretendido señalar las ventajas probadas del crucigrama, acercando a los docentes de asignaturas introductorias de cualquier disciplina, con un lenguaje de especialidad o técnico, a una herramienta de motivación y de generación de aprendizaje significativo.

En efecto, la incorporación de métodos de aprendizaje activos dentro y fuera del aula permite que el profesor involucre a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, desplazando así el foco de atención hacia el alumno, como verdadero protagonista. Aunque esto en realidad se remonta a los tiempos de Ortega y Gasset (1984) que afirmaba que en lo que concierne a la enseñanza superior, en general, y la enseñanza en la Universidad, en particular, el punto de partida debía ser el estudiante y no el contenido de la materia o el profesor. Así, el profesor, mediante diferentes metodologías y herramientas docentes innovadoras debe asegurar que la experiencia de aprendizaje del alumnado sea más motivadora, efectiva, eficiente y, por tanto, significativa; lo cual se ha podido demostrar con los datos proporcionados del rendimiento académico de los estudiantes y de su percepción de la actividad y recurso innovador propuesto en el presente estudio.

## 6. Referencias

ALCARAZ, E., CAMPOS, M.A. Y MIGUÉLEZ, C. (2001). *El inglés jurídico norteamericano*. Barcelona: Ariel.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, S. (2008). “Elementos cohesivos en el lenguaje jurídico: análisis contrastivo de las sentencias judiciales en lengua inglesa y española” en L. Pegenaute, L., J. Decesaris, M. Tricás, y E. Bernal (eds.) *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI* (pp. 407-418). Barcelona: PPU. Versión electrónica disponible en <[http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI\\_3\\_SAA\\_Elementos.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_SAA_Elementos.pdf)> [Consulta: 20 de marzo de 2022]

BARRA, E. (2014). *Nuevos métodos y herramientas para la creación y utilización de recursos multimedia en la educación*, Tesis Doctoral. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

BENITO CAPA, A., BONSON, M., ICARÁN, E. (2005). “Metodologías Activas” en A. Cruz y A. Benito (coords.) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid.

- BOLDOVA PASAMAR, M.A., ASTIGARRA GOENAGA, J., RUEDA MARTIN, M.A., Y USOZ OTAL, J. (2010). *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas. Una experiencia de innovación docente en un contexto difícil*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- BOUHUIJS, P.A.J. (2011). Implementing Problem Based Learning: Why is it so hard?. *Revista de Docencia Universitaria* 9/1(enero-abril), 17-24.
- CANCINO, R. (2003). ¿Una lingua franca jurídica europea?: ¿hay necesidad de un lenguaje jurídico único en la Unión Europea (U.E.)?. En M. GAFFAL y J. PADILLA GÁLVEZ (Coords.). *Lengua de especialidad, economía europea y derecho europeo: actas del Congreso Internacional en Toledo del 12 al 14 de septiembre* (pp. 163-180).
- CHILDERS, C.D., (1996). “Using Crossword Puzzles as an Aid to Studying Sociological concepts” en *Teaching Sociology*, Vol. 24, issue 1, p. 231-235.
- CORTIZO PÉREZ, J.C., CARRERP GARCÍA, F., MONSALVE PIQUERAS, B., VELASCO COLLADO, A., DÍAZ DEL DEO, L.J., Y PÉREZ MARTÍN, J. (2011). “Gamificación y Docencia. Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos” en *Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior, VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Universidad Europea de Madrid* (Madrid). Disponible en: <[http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46\\_Gamificacion.pdf?sequence=2](http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf?sequence=2)> [Consulta: 20 de marzo de 2022]
- COYLE, D., HOOD, P., Y MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press.
- CROSSMAN, E., Y CROSSMAN, S.M., (1983). “The Crossword Puzzle as a Teaching Tool” en *Teaching Psychology*, Vol. 10, issue 2, p. 98-99.
- DAVIS, T.M., SHEPHERD, B., Y ZWIEFELDHOFER, T. (2009). “Reviewing for Exams: Do Crossword Puzzles Help in the Success of Student Learning?” en *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 9, issue 3, p. 4-10.
- DELGADO PUGÉS, I., Y GARCÍA LUQUE, F., (2011). “La tipologización textual del lenguaje jurídico y su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada (francés-español)” en *Anales de Filología Francesa*, Vol. 19, 1-12. Versión electrónica disponible en <<http://revistas.um.es/analesff/article/view/155541>> [Consulta: 20 de marzo de 2022]
- FRANKLIN, S., PEAT, M., Y LEWIS, A., (2003). “Non-Traditional Interventions to Stimulate Discussion: The Use of Games and Puzzles” en *Journal of Biological Education*, Vol. 37, issue 2, p. 76-82.
- GARCÍA AÑÓN, J. (ed.) (2009). *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universidad de Valencia.
- GARCÍA SAN JOSÉ, D.I. (coord.) (2007). *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia: Ed. Laborum.
- GÓMEZ GONZÁLEZ-JOVER, A. (2007). Especificidades del lenguaje jurídico y de la traducción de textos jurídicos. *Materiales de la asignatura “Ordenamientos Jurídicos Comparados” del Máster Oficial de Traducción Institucional de la Universitat D’Alacant*.
- JOHNSON, D. Y JOHNSON R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualist learning*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

- LAPORTA, SAN MIGUEL, F.J. (dir.) (2002). “A modo de introducción: La naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del derecho” en *Anuario de la Facultad de Derecho Autónoma de Madrid*, Vol. 6, 13-26.
- LEON BENITEZ, M.R. (COORD), LEAL ADORNA, M.M, GOMEZ MUÑOZ, J.M Y AAVV (2007). *La Licenciatura de Derecho en el Contexto de Convergencia Europea*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- MAHAJAN, G. (2012). “Multimedia in Teacher Education: Perceptions & Uses” en *Journal of Education and Practice*, Vol. 3, issue 1, p. 5-13.
- MOLINA, J.A., GARCÍA, A., PEDRAZ, A. Y ANTÓN, M.V. (2003). “Aprendizaje basado en problemas: Una alternativa al método tradicional”, *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol. 3, issue 2, p. 79-85.
- OLMEDO MORENO, E.M. (2013). “Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES”, en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 32, issue 2, p.411-429.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1984). *El Libro de las Misiones*. Madrid: Espasa Libros.
- QUINTERO OLIVARES, G. (2010). *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor: Aranzadi.
- RIECKMANN, M. (2012). “Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?” en *Futures*, Vol. 44, p. 127-135.
- RYAN, R.M. Y DECI, E.L. (2000). “Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions” en *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 24, p. 54-67.
- SCHUTE, V.J., Y VENTURA, M. (2013). *Stealth assessment: Measuring and supporting learning in games*. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology Press Books.
- SURSOCK, H.S. (2010). *A decade of change in European Higher Education, Trends European*. Bruselas: University Association.
- TEIXES, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: UOC.
- TEJEDOR TEJEDOR, F.J, Y GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (2007). “Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES”, en *Revista de Educación*, Vol. 342, p. 443-473.
- VARGAS VASSEROT, C. Y ARCOS RAMÍREZ, F. (dirs.) (2010). *Actas I Congreso IUSINNOVA de Innovación Docente en Derecho*. Almería: Servicio Publicaciones Universidad de Almería.
- WEISSKIRCH, R.S., (2006). “An analysis of Instructor-Created Crossword Puzzles or Student Review”, en *College Teaching*, Vol. 54, issue 1, p. 198-202.