López-González, José Luis y de Santiago, Montserrat. "La docencia del derecho constitucional: Una perspectiva conceptualista". *Prospectiva Jurídica*, México, UAEM, año 7, número 14, julio – diciembre 2016, pp. 91-118. ISSN 2007-8137

La docencia del derecho constitucional: Una perspectiva conceptualista

Constitutional law teaching: a conceptualist perspective

José Luis López González[*]
Montserrat de Santiago[**]

Recepción: 14/01/2017
Aceptación: 03/08/2017

Resumen

En el marco de una enseñanza eficaz, resulta de la mayor importancia que el docente insista de manera constante a lo largo del curso en el esfuerzo de hacer llegar a sus alumnos el sistema de conceptos y relaciones entre los conocimientos distribuidos en las diferentes unidades didácticas que componen la guía docente concebida como instrumento fundamental de la enseñanza de la asignatura. El alumno debe conocer en todo momento cuál es el «hilo conductor» entre la lección que se está explicando y las que fueron objeto de análisis con anterioridad y en qué medida ese sistema de interacciones le aproxima al conjunto de conceptos, habilidades, competencias y objetivos que identifican a la asignatura que se imparte en el marco general del Plan de Estudios. Desde el primer día de clase, el profesor debe exponer con claridad los objetivos del curso y el conjunto de estrategias docentes, con su inexcusable motivación en términos de idoneidad y oportunidad, que pondrá en marcha para conseguirlos, sin olvidar una referencia lo más razonada y completa posible, al método de evaluación.

Palabras clave: Derecho Constitucional, Docencia, Enseñanza Eficaz, Objetivos, Evaluación.

Abstract

Considering the efficient teaching framework, it is chiefly important for the teacher constantly to insist throughout the course by transmitting the system of concepts and connections to the students, among the information given during didactic units whose

[*] Universidad Autónoma de Madrid, España, josel.lopez@uam.es
[**] Universidad Autónoma de Madrid, España, montserrat.santiago@madrid.org

objective is basically to make up a teaching guide, which is considered as an essential teaching tool for the subject. The student must know the *unifying thread* between the lesson just explained and the previous ones as they are supposed to get them closer to the concepts, abilities, competences and objectives joint, which identify the subject being taught in the general Study Plan framework. So that, professor must clearly explain from the very first class, the course objectives as well as the teaching strategies in terms of suitability and opportunity, according to the evaluation statements.

Key words: Constitutional Law, Teaching, Efficient Teaching, Objectives, Assessment.

Introducción

Con carácter preliminar, ha de advertirse que la presente contribución es fruto de la experiencia y el conocimiento de los autores en el ámbito de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en relación al mundo, siempre apasionante y complejo, de la docencia en los estudios superiores. Como cualquier obra científica, se plantea en unas determinadas coordenadas de tiempo y lugar. Sin embargo, las reflexiones que aquí se comparten con el amable lector no se circunscriben al ámbito europeo pues, antes al contrario, se enmarcan en el contexto de un repaso general y actual a los retos y desafíos que plantea la docencia universitaria en el marco de un mundo presidido, como bien se sabe, por el fenómeno de la globalización.

El profesor universitario ha de compaginar, necesariamente, la docencia con la investigación. En este sentido, su actividad debe estar dirigida a tratar de lograr un sano equilibrio entre ambas facetas. Es precisamente esta doble actividad investigadora y docente el aspecto más característico del trabajo del profesor universitario. A partir de esta premisa, González Navarro (2000: 123,130), se refiere al doble quehacer del profesor universitario: investigar y enseñar.

Como ha puesto de manifiesto con indiscutible acierto:

> *"[...] para enseñar en la Universidad es necesario saber, y ese saber se adquiere investigando. Investigar para saber y saber para enseñar [...] Sin investigación ni hay enseñanza ni hay ciencia. Y, desde luego, un profesor universitario que no investigue sólo el título tendrá de tal [...] En la Universidad,* ***función docente y función investigadora son tareas inescindibles****".*

Desafortunadamente una parte de la opinión pública lo desconoce, de manera que posiblemente no valore como corresponde, la tarea de los profesores universitarios y, en particular, de los de las Facultades de Derecho, en lo que se refiere a su compromiso con el buen funcionamiento del ordenamiento jurídico a través de los estudios doctrinales.

Al objetivo de propiciar la mejora permanente de la enseñanza superior se encaminan las acciones de control de calidad de la docencia y de la investigación de los profesores universitarios. Tales acciones se canalizan a través de las agencias de evaluación, tanto de

ámbito estatal como autonómico[63]. En ese objetivo de acercar nuestras Facultades de Derecho a la realidad profesional y social en general nos parecen especialmente interesantes los encuentros científicos entre los profesores universitarios y los profesionales de otros ámbitos relacionados con el fenómeno jurídico, los legisladores, los jueces, etc. El intercambio de experiencias y puntos de vista entre diferentes profesionales sobre los problemas jurídicos de actualidad resulta, desde nuestro punto de vista, extraordinariamente formativo y enriquecedor para todos los interesados[64].

En efecto, la investigación jurídica tiene, a nuestro juicio, un doble significado. En primer lugar, supone una importante aportación en aras a la mejora y perfeccionamiento del ordenamiento jurídico, en general, y al óptimo funcionamiento y desarrollo del sistema de órganos constitucionales del Estado en particular. En segundo lugar, la investigación capacita al profesor universitario para saber motivar, inquietar e interesar al alumno por la disciplina y alcanzar los adecuados niveles de calidad en el plano docente, ofreciendo de este modo la oportuna respuesta al reto permanente que la institución universitaria tiene planteado en lo que se refiere a la formación de los futuros profesionales del Derecho. Lógicamente, por lo expuesto coincidimos plenamente con el sentir por un lado de M. Carbonell (2014: 27-28) cuando expresa *"nadie puede ser un buen abogado si es un mal ciudadano […] la conducta ética debe ser algo que la enseñanza del derecho fomente […]."* Es obvio, que esta afirmación es extensible a todos los profesionales[65]: jueces, letrados de la administración de justicia, docentes, médicos, administrativos, deportistas, políticos, albañiles, educadores, dependientes, sastres, etc. Todos los ciudadanos son importantes, *"[…] los juristas deben estar atentos al papel social, comunitario o estructural que tiene el derecho y deben ser actores principales en dicha tarea"*. En otro plano, ha de tenerse asimismo presente que los alumnos deben orientar su aprendizaje teniendo en cuenta el Derecho comparado, pues como certeramente ponen de manifiesto E. Uribe y P. Varela (2017: 122), *"todo jurista internacional tiene que reconocer*

[63] Como enfatiza J.M. Escudero (2014: 13) *"el establecimiento de estándares, criterios y sistemas de vigilancia y rendición de cuentas es, hoy en día, el lugar donde se define cuál es la calidad en cuestión, en qué ha de consistir y de qué forma ha de ser vigilada, medida y sancionada. El análisis de ese espacio permite dar cuenta de quiénes son los agentes con mayor poder a la hora de establecer sus verdaderos contenidos en forma de indicadores y tasaciones, sistemas de evaluación y rendición de cuentas, así como de producción y publicación de datos objetivos y comparables que componen rankings, ideados para gobernar no solo a los individuos y las instituciones, sino también a los países y los poderes públicos"*.

[64] La Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid organiza tradicionalmente y con carácter anual este tipo de Encuentros en colaboración con el Consejo General del Notariado y el Colegio Nacional de Registradores de la Propiedad y Mercantiles de España. Las ponencias que concurren a estos Encuentros se publican en el Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, que desde 1997 coedita dicha Universidad con el Boletín Oficial del Estado. Sobre la importancia del estudio doctrinal en la evolución del Derecho, destaca la voz, siempre lúcida, de Díaz García, E. (1996). *De las funciones del Derecho: Organización y cambio social,* en "Estudios Jurídicos en Homenaje al Profesor Aurelio Menéndez". Tomo IV (pp. 5443-5463). Madrid: Civitas.

[65] Se entenderá en sentido tanto femenino como masculino, sin que ninguna de las opciones sea excluyente.

que la aplicación y viabilidad de la norma internacional depende del Derecho interno de cada Estado".

Como ha escrito A. D´Ors (1961: 104) *"sólo quien sabe investigar e investiga realmente puede considerarse digno del título de profesor universitario"*. Porque *"no debemos confundir un profesor universitario con un repetidor que toma la lección a sus alumnos"*. En efecto, en la vida universitaria función docente y función investigadora constituyen tareas inescindibles, de manera que *"la función docente, para ser digna de tal recinto universitario, debe ser inseparable de la labor investigadora. Repetir sin más mata la Universidad [...]. La Universidad es algo más que un centro de enseñanza: es la forma histórica más perfecta para el cultivo de la vida científica"*.

Desde nuestra perspectiva, aún conservan interés las propuestas generales que sobre la revitalización de la universidad española expuso S. Ramón y Cajal (1991: 160-161), merece la pena recordarlas porque suponen una invitación a la reflexión serena sobre el presente y el futuro de la institución universitaria: entendía Ramón y Cajal como una obligación inexcusable del Estado "*estimular y promover la cultura, desarrollando una política científica encaminada a generalizar la instrucción y a beneficiar en provecho común todos los talentos"*.

Esa política científica debe tener, a su juicio, a

> elevar el nivel intelectual de la masa para formar ambiente moral susceptible de comprender, estimular y galardonar al sabio, a transformar la Universidad, hasta hoy casi exclusivamente consagrada a la colación de títulos y a la enseñanza profesional, en un centro de impulsión intelectual, al modo de Alemania, donde la Universidad representa el órgano principal de la producción filosófica, científica e industrial y, en definitiva, a formar y cultivar, mediante el pensionado en el extranjero o por otros métodos de selección y contagio natural, un plantel de profesores eméritos, capacitados para descubrir nuevas verdades y para transmitir a la juventud el gusto y la pasión por la investigación original. S. Ramón y Cajal (1991: 160-161)

Por ende, es decisivo reformular el papel de la universidad como elemento catalizador de ciencia pero también como generador de divulgación científica. Y todo ello, en el marco de un sistema educativo y social basado en el mérito. Es necesario reconocer y premiar el mérito. Uno de los modos de recuperar la meritocracia en el ámbito del conocimiento se cifra en recuperar la dignidad de los profesores eméritos. Ellos son los más indicados para transmitir a las nuevas generaciones sus importantes conocimientos acrisolados a lo largo de una extensa e intensa actividad académica, y, lo que es aún más importante, el estímulo por el cultivo de la ciencia.

Ya en el siglo pasado en relación al profesorado universitario advertía el profesor Ramón y Cajal:

> …hoy nos preocupamos de la autonomía universitaria. Está bien. Más si cada profesor no mejora su aptitud técnica y su disciplina mental; si los centros docentes carecen del heroísmo necesario para resistir las opresoras garras del caciquismo y favoritismo extra e

> intrauniversitario; si cada maestro considera a sus hijos intelectuales como insuperables arquetipos del talento y de la idoneidad, la flamante autonomía rendirá, poco más o menos, los mismos frutos que el régimen actual. (Ramón y Cajal, 1991: 160-161).

Indudablemente, la mejora en profundidad de nuestra educación requiere del esfuerzo individual de los profesores y del colectivo de la comunidad científica. Con razón sigue exteriorizando Ramón y Cajal: *"¿De qué serviría emancipar a los profesores de la tutela del Estado, si éstos no tratan antes de emanciparse de sí mismos, es decir, de sobreponerse a sus miserias éticas y culturales?"* (Ramón y Cajal, 1991: 160-161).

En el proceloso mundo de la enseñanza, en sus diferentes niveles, se precisan, hoy más que nunca, profesores vocacionales al servicio de la divulgación del conocimiento. Profesores que quieran serlo de verdad y que asuman con entusiasmo, y desde una formación permanente, los retos que se les propongan. La suma de todas esas actitudes y aptitudes individuales es la que puede proporcionar el cambio institucional sugerido desde todos los sectores de la comunidad educativa. En esta idea, insistía el Nobel: *"el problema central de nuestra Universidad no es la independencia, sino la transformación radical y del ideario de la comunidad docente [...]"* Ramón y Cajal, (1991: 161). Es decir, en el marco universitario esa transformación debe venir dada por unos métodos más idóneos para seleccionar al profesorado y un reconocimiento de sus méritos docentes e investigadores mediante modelos de evaluación mejor construidos y orientados hacia los beneficiarios de su trabajo: los estudiantes, en el plano académico, y la comunidad social, a través de la adecuada valoración de la transferencia de conocimientos, en el investigador.

Desde este mismo enfoque el profesor F. Murillo Ferrol (1972: 11)[66] afirma: *"[...] el universitario está obligado a mantener tensa la actitud crítica; no contra esto ni aquello en concreto, sino la actitud en sí misma, como postura radical. La Universidad no puede ser una fábrica de conformismo, sobre todo de conformismos intelectuales".*

[66] Como advierte Santos Guerra (2016: 17) en la actualidad hay un peligro en la evaluación del profesor universitario y como ejemplo expone la diferencia de evaluar la docencia y la investigación. Es decir, *"[…] para tener un buen resultado en la evaluación de la docencia basta con haberla hecho. O peor, algunas veces ni siquiera hace falta hacer docencia. Cuando pasan cinco años, automáticamente se considera que se ha realizado bien la tarea y se produce una mejora del sueldo. Pero la evaluación de la investigación tiene otras exigencias. Se constituyen comisiones nacionales que utilizan cada año criterios más exigentes. Muchos profesores no alcanzan los mínimos exigidos. De este diferente criterio se deriva un castigo para la docencia. ¿Qué más da hacerla bien que hacerla mal? Lo que esa política de evaluación «aconseja» es dedicarse a lo que de verdad importa. Da igual cómo prepares las clases, cómo las impartas, cómo hagas la tutoría. El resultado es el mismo. Lo que tiene repercusiones en el sueldo y en la carrera docente es la estrategia de publicación".* Es cierto, sin embargo, que la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), en estrecha colaboración con las agencias de evaluación autonómica, se propuso como objetivo, a partir de 2007, la creación de instrumentos orientados a facilitar la evaluación de la docencia. Información disponible en: http: //www.aneca.es/Programas/DOCENTIA.

Cómo ha escrito Saramago (2010: 36): "*La universidad es el último tramo formativo en el que el estudiante se puede convertir, con plena conciencia, en ciudadano; es el lugar de debate donde, por definición, el espíritu crítico tiene que florecer […]"*

En este sentido, el profesor universitario tiene ante sí la ineludible tarea de cooperar con la máxima profesionalidad en el objetivo docente de lograr para sus alumnos una formación sólida, rigurosa y crítica a través del único camino que, desde nuestro punto de vista, conduce a ese objetivo: una actividad investigadora continuada y de calidad.

En similar sentido se pronuncia González Navarro (2000: 115) cuando escribe: *"[...] una cosa es hacer ciencia y otra cosa distinta es enseñar la ciencia ya hecha. El profesor universitario viene a la Universidad a hacer dos cosas: enseñar a los futuros profesionales la ciencia ya hecha y, también, a hacer ciencia, esa ciencia que todavía no se enseña porque aún no se sabe".*

Hemos de reconocer, sin embargo, que la actividad docente requiere una atención especial que se materializa en una reflexión permanente. Por ello, es necesario aprovechar al máximo la experiencia que se adquiere en cada curso para, a través de ella, proyectar los siempre necesarios ajustes que la actividad docente requiere. La experiencia debe convertirse así en una fuente esencial de reciclaje didáctico. Ahora bien, como ha puesto de manifiesto R. Fraher (1984: 117), en el ámbito docente no basta poseer un adecuado conocimiento de la materia sino que es necesario también saberlo acompasar y adaptar a las exigencias propias de la asignatura que se imparte y a las características del alumnado. Precisamente, y en relación al alumnado, una enseñanza de calidad exige también que los estudiantes realicen un esfuerzo que les permita acceder a un nivel de aprendizaje que supere la mera retención de información.

No se trata de prescindir de la memoria sino de situarla en el lugar que entendemos le corresponde como instrumento al servicio de un aprendizaje bien estructurado, significativo y crítico.



Figura 1. Elaboración propia. La docencia del derecho constitucional

La mayoría de la doctrina coincide en poner de relieve que enseñar con eficacia Derecho Constitucional conlleva aportar a los estudiantes conceptos claros sin por ello abandonar el imprescindible rigor propio de la enseñanza superior en la que, como bien se sabe, sobresale el carácter técnico del lenguaje que se emplea. Siempre han de trasladarse a los alumnos ideas claras y concordantes sobre la disciplina que se enseña, es decir, se trata de favorecer la reflexión y, a través del análisis y la interpretación jurídica, construir o motivar una crítica constructiva cuando resulte procedente (González Navarro, 1987; Colomer y López González, 1992; Menéndez; 1997; Hernández Olmeda, 2008; Clavero Salvador, 2009; Espinoza Silva, 2009; Saramago, 2010; Vila Ramos, 2011; Ordoñez Sedeño, 2012; de Bartolomé Cenzano, 2014, Hernando, 2015).

Por todo lo anteriormente expuesto, la enseñanza del derecho constitucional, en las instituciones universitarias debe orientarse a la consecución de unos objetivos que deberían cifrarse, en apretada síntesis, los siguientes: la impartición de una docencia de calidad que promueva y estimule el aprendizaje conceptual, analítico y crítico, la creación de ciencia, la preparación de profesionales y el apoyo al desarrollo cultural, social y económico. En parecidos términos se expresaba Ortega y Gasset, en 1930, en torno a los objetivos de la Universidad: la formación para las profesiones intelectuales y la investigación científica pero, con carácter preferente, la transmisión de cultura[67].

En particular, la organización académica debe perseguir el acercamiento de la formación universitaria a la realidad social y profesional de nuestro entorno ofreciendo respuesta a las nuevas demandas del mercado de trabajo. Esa respuesta debe partir de una mayor potenciación de los aspectos prácticos de la enseñanza, sin por ello minusvalorar la necesaria formación teórica[68] ni, consideramos nosotros, el análisis crítico consustancial a una genuina formación de grado superior.

Instrumentos fundamentales de la actividad docente

Otro aspecto que entendemos fundamental es el que se refiere a la adaptación de la exposición al tiempo del que disponemos para su desarrollo, teniendo en cuenta que ha de primar la exposición significativa, es decir, el análisis de problemas jurídicos que requieran la reflexión y la explicación del docente, sobre los aspectos meramente informativos que pueden ser fácilmente remitidos a su estudio a través de una bibliografía adecuada. Las limitaciones del calendario académico y del número de horas lectivas dedicadas al estudio del Derecho Constitucional exigen del docente una notable labor de síntesis, con la que alcanzar la

[67] En relación a esta cuestión, resulta de obligada consulta su obra: Ortega y Gasset (1982). *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Ed. Revista de Occidente/Alianza Editorial. A este respecto una valiosa reflexión sobre el pensamiento de Ortega en este ámbito puede localizarse en Lledó, E. (1984). La misión de la Universidad de Ortega entre las reformas alemanas y nuestra Universidad. *Revista Sistema,* 59, (Marzo), pp. 3-20.

[68] Véase en este sentido, Ramos Méndez, F. (1991). *Cómo estudiar Derecho*. Barcelona: J.M. Bosch Editor.

requerida brevedad en la exposición de la disciplina, pero esta brevedad no debe empañar el rigor académico y científico de los contenidos expuestos a los alumnos. En cualquier caso, la exposición de la disciplina debe ser siempre significativa, selectiva y orientadora, y no exclusivamente informativa, de forma que preste particular atención a aquellos aspectos de mayor trascendencia y complejidad de la asignatura impartida. Se trata, en definitiva, de dotar al alumno de una adecuada base conceptual y un óptimo dominio de la terminología jurídica propia de nuestra disciplina.

Mucho se ha hablado entre los profesores universitarios sobre el valor de las notas tomadas en clase o apuntes. Indudablemente el alumno que es capaz de tomar apuntes de modo inteligente obtiene una serie de ventajas derivadas del incremento de su concentración en clase y del esfuerzo de estructuración de la información que se recibe del docente. Sin embargo, de todos es conocido que esta técnica presenta un grave inconveniente: el riesgo de incurrir en errores derivados de una deficiente comprensión de algún aspecto de la exposición. Esta circunstancia aconseja, sin ninguna duda, que el alumno utilice bibliografía adecuada como base de su trabajo. De esta forma, a la viveza y dinamismo de la exposición oral le añadimos la seguridad y garantía de un texto previamente estructurado y revisado. Se trata inequívocamente, de aprovechar de manera eficiente las ventajas de las diferentes fuentes de conocimiento[69].

De todos modos como apuntaba, A. Menéndez Menéndez (1999) la universidad debe ser un espacio donde se debe enseñar a hacer y enseñar a pensar y no una fábrica de hacer exámenes y recopilación de apuntes. O en esta misma línea como han puesto de manifiesto por un lado, Latorre Segura (1964: 128) la misión fundamental de un profesor universitario consiste ante todo en *"guiar y orientar el trabajo de sus discípulos"*. Y por otro, como se indica en la obra Curso de Derecho Mercantil (Garrigues et al., 1976) el profesor debe suprimir todo lo inútil, ser directo y concreto para alcanzar los objetivos en definitiva, ajustándose a la realidad.

Desde ese enfoque D. Agrait García (2000: 380) considera que

> un jurista no debe formarse en la mera retención memorística de las normas. La labor del jurista no se reduce a declamar las normas jurídicas como si de un ave tropical se tratase: la memoria no podrá ser jamás la nota esencial de un jurista; lo será en todo caso su inteligencia. (El jurista) [...] debe comprender las disposiciones normativas, debe saber interpretarlas; debe saber utilizarlas; debe abordar dialógicamente el Derecho [...].

Desde luego, es más importante enseñar a razonar jurídicamente que embarcarse en disquisiciones innecesarias y esto resulta particularmente aplicable a las asignaturas

[69] Como recuerda A. Remiro Brotons (1981: 5) "*tomar apuntes es una tarea muy personal. Pero cuando debe hacerse sin contar con el apoyo de un texto básico de consulta puede reducirse a un comportamiento mecánico, dominado por el afán de tomar al dictado todas y cada una de las palabras que se escuchan, castigada por la angustia de perder el adjetivo, el ejemplo (...) La atención se desplaza de lo sustancial a lo accidental, el ritmo de la explicación decae, la exposición queda envuelta por la calina. Hay, pues, que aliviar las manos de los alumnos para que estén en mejor disposición para utilizar sus cabezas"*.

troncales de los diferentes Grados. En la búsqueda de este objetivo, ofrece en ocasiones gran utilidad descender de lo abstracto a lo concreto, empleando ejemplos que faciliten y hagan atractiva la exposición.

Por el contrario, el profesor no debe ser un magnetofón que preste su voz para la repetición, casi con toda seguridad parcial e inexacta, del contenido de un manual o incluso de varios. El docente debe preparar sus clases utilizando una bibliografía de calidad que le permita trabajar con material actualizado y abundante que ha de valorar, clasificar, adaptar y transmitir de modo crítico, pero siempre tomando como base de su exposición el Derecho positivo vigente.

En el Derecho Constitucional este compromiso que debe asumir el profesional de la enseñanza superior es si cabe mayor, en la medida en que incorpora como valor añadido un importante componente formativo en relación a los valores y principios constitucionales. Por esta razón, el profesor de nuestra disciplina tiene ante sí una enorme responsabilidad en la medida que, de modo simultáneo, está contribuyendo, en el desarrollo de su función docente, a la formación de futuros profesionales del Derecho y, al propio tiempo, de ciudadanos conocedores de su estatuto jurídico en el marco del Estado social y democrático de Derecho, es decir, de lo que se trata es de transmitir **«cultura jurídica»** como corresponde al carácter normativo de nuestra Constitución pero también, y de manera simultánea, **«cultura constitucional»**. De acuerdo con el profesor Aragón (2013: 5) *"la democracia necesita una cultura cívica que le sirva de sostén; la Constitución requiere no sólo garantías jurídicas, sino también garantías políticas y sociales que son, además, su más firme apoyo;* ***el Derecho Constitucional, en fin, no puede suplir a la educación constitucional".***

En parecido sentido ha escrito M. Jiménez de Parga (1997: 17), al poner de manifiesto que:

> sólo cuando el espíritu democrático penetre en nuestra sociedad y la conforme, la democracia, forma política y forma de vida, terminará de instaurarse y consolidarse entre nosotros. La educación para la democracia es imprescindible. Los grandes males son, en muchísimos casos, producto de la ignorancia.

Análogamente se pronunció P. Häberle (2000)[70], al sostener que la Constitución no es exclusivamente un conjunto de reglas normativas, sino también expresión de un cierto grado de desarrollo cultural en un marco de pluralismo político. Como es lógico, resultará necesario facilitar a los estudiantes los diferentes recursos disponibles. En tal sentido, como escribe J. Ordoñez Sedeño (2012 y 2014), habrá de establecerse una metodología en la formación jurídica universitaria y, al propio tiempo, implantar, y de un modo progresivo mejorar, la enseñanza de la ciudadanía democrática en los niveles intermedios del proceso educativo.

En otro orden de cuestiones, en la didáctica del Derecho constitucional, como recordaba F. González Navarro (1987: 209), la elaboración del programa de una asignatura debe atender a tres criterios básicos,

[70] Véanse especialmente las págs. 34 y 97.

amplitud - que no supone exhaustividad pero sí tratamiento de todos los aspectos esenciales de la disciplina -, **claridad** - que implica la exposición ordenada de las ideas, evitando, en lo posible, anticipar cuestiones cuyo tratamiento y desarrollo se hace en un momento posterior -, y **síntesis** - lo que conlleva la atención a lo verdaderamente esencial, dando de lado a lo accidental o no definitorio.

Con todo, nos parece que no es únicamente en el plano de la enseñanza práctica en el que hemos de requerir -y si se nos apura exigir- la colaboración y la participación comprometida del alumno, sino que también en el marco de la tarea expositiva del profesor (conocida tradicionalmente como «lección magistral» y que nosotros preferimos denominar docencia general para distinguirla de la docencia práctica) es necesario emplear el método heurístico fundamentado en el planteamiento por parte del profesor de preguntas o cuestiones que inviten a la reflexión del alumno, y cuya respuesta nos puede reportar información sobre el grado de comprensión que está obteniendo nuestra exposición. Por esta razón, la primera y más elemental obligación del docente universitario se cifra en la minuciosa preparación de sus clases. La sistemática y una cuidada organización es, en este sentido, el imprescindible preámbulo de la claridad expositiva y, con carácter general, una Guía Docente de la asignatura bien construida y estructurada nos comienza a situar en el buen camino de la función docente.

Llegados a este punto, cabe destacar cuatro instrumentos fundamentales de la actividad docente: docencia general; docencia práctica; seminarios y tutorías.

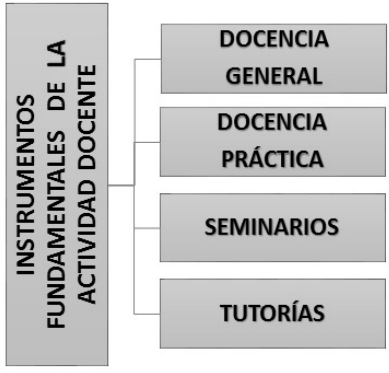


Figura 2. Elaboración propia. Instrumentos fundamentales de la actividad docente

I. Docencia general

El rótulo «docencia general» nos parece adecuado para aludir a las denominadas en los vigentes planes de estudio sesiones «magistrales». Este instrumento docente debe orientarse principalmente a la explicación, de marcado carácter propedéutico o didáctico, de los contenidos de la «Guía Docente», para lograr una formación del alumno en la disciplina que supere la mera acumulación de datos. Ha de tratarse de una enseñanza conceptualista y

significativa en el sentido de que permita al estudiante enfrentarse a futuras modificaciones normativas a través de la cabal comprensión de las nociones jurídicas y las instituciones en las que se fundamenta el Derecho vigente aquí y ahora. Esta modalidad de actividad docente se apoya, especialmente, en la intervención del profesor.

No menos importante resulta, en este mismo ámbito, la función orientadora del docente en relación a la organización del curso y la adecuada selección de los materiales de estudio. Sin dejar de reconocer la trascendencia de la intervención en el aula del docente en la explicación de conceptos y en el análisis de los problemas propios de la asignatura, a lo largo de las sesiones magistrales el docente debe favorecer la participación del alumnado, sin eludir por ello su responsabilidad en lo que se refiere al tratamiento durante el curso de los problemas que es preciso analizar para una exposición óptima en la asignatura, aportando las correspondientes directrices básicas tanto normativas como doctrinales y jurisprudenciales.

El profesor Elías Díaz (1998: 7,8) se decanta por asignar a las tradicionales explicaciones del programa de la disciplina la denominación de «sesiones de trabajo». Se trata, a juicio del autor, de unas clases *"que ya sólo los muy maledicentes o los muy presuntuosos se empeñan en seguir calificando nada menos que como «lecciones magistrales»"*. Por nuestra parte, podríamos sugerir las siguientes denominaciones de las dos modalidades de la actividad docente previstas en los modernos planes de estudio: **docencia general**, para las clases de contenido eminentemente teórico, sin merma de los oportunos comentarios de jurisprudencia y, en particular, de la actualidad jurisprudencial; y **docencia práctica**, para las sesiones dedicadas al análisis crítico de casos y al comentario de jurisprudencia constitucional.

En este contexto, cobra pleno sentido el pensamiento de Santiago Petschen (2014: 15), en su obra «EI arte de dar clases. Experiencias de los autores de libros de memorias» al referirse a que la trascendencia de la actividad docente bien merece que se le preste mayor atención en cuanto a la formación en materia pedagógica de los docentes. Aunque se han alcanzado notables avances en este ámbito, todavía en muchos casos *"(...) la técnica de dar clase ni siquiera se enseña. Se deja que se aprenda sobre la marcha. En muchos másteres de contenido pedagógico, la dimensión práctica de impartición de una clase está poco programada"*.

Igualmente transcendental es proyectar una exposición ajustada y equilibrada en relación al tiempo disponible, es decir, programada con arreglo al binomio materia-tiempo, nos exige la preparación de unos guiones sistemáticos que doten a la explicación de la necesaria lógica interna y nos ayuden a insistir en el momento oportuno en aspectos fundamentales evitando al mismo tiempo reiteraciones innecesarias. En la inaplazable e íntima relación entre investigación y docencia universitaria, el docente debe intentar trasladar a los estudiantes el producto de sus reflexiones adaptándolas al nivel de conocimientos de los alumnos y a las características de la asignatura que imparte. En todo caso, la exposición del profesor debe combinar el rigor con la claridad y el dinamismo, de forma que resulte posible examinar los distintos problemas jurídicos desde diferentes ángulos sin incurrir en excesivos alardes doctrinales.



Figura 3. Elaboración propia. El estudio y el aprendizaje de las normas jurídicas

En la docencia hay que huir de la improvisación, y para ello se precisa trabajar en aras del conocimiento riguroso de la disciplina y la planificación de su enseñanza, es decir, como pone de manifiesto A.E. Pérez Luño (1982: 36), *"la educación se construye siempre sobre un conjunto de medios ordenadamente dispuestos para la transmisión del saber, que luego posibilitarán el desarrollo de la inteligencia"*. En definitiva, las denominadas sesiones «magistrales» deben desarrollarse con fidelidad a la función de la Ciencia del Derecho que consiste, de manera sintética, en sistematizar las normas jurídicas, explicar sus relaciones con otras, fijar su contenido e intentar establecer criterios para su interpretación y aplicación. En el estudio del Derecho es importante el conocimiento de los preceptos (aspecto informativo) pero lo es aún más, si cabe, como se puso de manifiesto con anterioridad, una adecuada ordenación de dicho conocimiento alrededor de un sistema de conceptos correctamente estructurado (aspecto formativo).

Posiblemente podamos afirmar lo que ha escrito A. Menéndez

> [...] el profesor que se empeña en explicar todo lo que sabe, ignora la finalidad formativa de los alumnos que se persigue con la enseñanza. [...] Es conveniente orientar la enseñanza de la asignatura hacia el tratamiento de un número suficiente de «conceptos claros» porque, tal vez, en la introducción a una disciplina jurídica, por su propia naturaleza, es más importante que en otras proporcionar a los alumnos un «lenguaje de rigor» (Menéndez, 1997: 30).

Efectivamente, sobre todo en los dos primeros Cursos del Grado el profesor debe ser especialmente selectivo con los materiales que aporta y con el contenido de su docencia. Los primeros, materiales de trabajo, deben ser cuidadosamente seleccionados en atención a su valor propedéutico o didáctico. En cuanto a lo explicado en clase debe seleccionarse lo que se enseña en atención a la capacidad y necesidades de unos estudiantes que están empezando a conocer una nueva ciencia. Lo importante es la claridad y el rigor conceptual. El Derecho Constitucional, como las restantes disciplinas jurídicas, incorpora un lenguaje técnico que hay que aprender con paciencia, sin prisa pero sin pausa y con paso firme.

Sobre el valor de una enseñanza basada en la claridad conceptual vale la pena recordar que *"[...] el Derecho Constitucional, como cualquier otra disciplina jurídica, tiene su propio origen y su trayectoria, y maneja diversos conceptos fundamentales o categorías que tienen su significado preciso, que no pueden ser modificados arbitrariamente [...]"* (García Belaunde, 1999: 15). En el intento de lograr este objetivo podemos tropezar con la dificultad de que, en muchos casos, los estudiantes no están acostumbrados a intervenir, en el peor de los casos por no llevar a cabo la preparación sistemática y constante de la asignatura que cabe esperar de un alumno universitario. Entendemos que este problema no justifica por sí mismo la pasividad del docente. El profesor, en cuanto tal, debe esforzarse en hacer posible que sus alumnos alcancen un rendimiento óptimo en el estudio de la disciplina. En este sentido, es necesario destacar que junto a una concienzuda preparación de la materia que imparte, debe reflexionar sobre los problemas que entraña la comprensión de cada lección de la guía docente y de la estrategia más idónea en cada momento para conseguir salvar esas dificultades que el aprendizaje puede plantear.

Dicho lo cual, Daniel J. García López (2013: 4,5), formula una crítica a la enseñanza del Derecho actual:

> …como en la República de Platón, los profesores de Derecho enseñamos –a través de una pedagogía del miedo: exámenes, listas, castigos– la ficción orgánica por la que cada miembro cumple una función predeterminada hacia la eternidad en el macro-cuerpo en que se nos (re)presenta el Estado y el Mercado. Una forma de control y disciplina social a través de la jerarquía funcional: cada miembro de una clase social, nos insisten, debe cumplir la función asignada a dicha clase, sin salirse de sus márgenes, sin cuestionar el sistema, puesto que de lo contrario el mismo sistema moriría y con él también el rebelde. Bienvenido el jurista-perito incapaz de poseer un pensamiento autocrítico[71].

Nosotros apostamos por una enseñanza del Derecho vigente que incorpore, como no podía ser de otra manera, la crítica debidamente razonada y justificada. Nos parece que debe huirse de planteamientos demagógicos y de la confusión entre Derecho y política. Apostamos, muy al contrario, por una visión kelseniana del Derecho y, por consiguiente, por una idea del Derecho que lo ponga en valor por su capacidad para ordenar de manera equilibrada los intereses en juego protegiendo en todo momento el bienestar general de la sociedad. La crítica, debidamente argumentada, deberá conducir de este modo a una comunidad política y social mejorada a través de las mujeres y de los hombres que han hecho del Derecho su profesión.

El docente, como profesional, no debe eludir su propia responsabilidad en la formación jurídico-constitucional de aquellas personas que se enfrentan por primera vez al estudio de nuestra disciplina independientemente de las dificultades que pueda plantear, a modo de ejemplo, la brevedad del período de tiempo destinado a la impartición de la asignatura cuya docencia le ha sido confiada. Por el contrario, el profesional de la enseñanza superior habrá de

[71] A este respecto véase también el Artículo de García López, D. L. (2007). La enfermedad de la anquilosis. El Espacio Europeo de Educación Superior y la Licenciatura de Derecho. *UAL Siglo XXI*, Nº 25, (mayo), p. 30.

orientar adecuadamente a los alumnos no sólo a través de una explicación clara, lo más ordenada que sea posible, en muy ponderada medida analítica, rigurosa, equilibrada y sistemática de la asignatura, sino también facilitando a los discentes la oportuna información sobre los materiales didácticos necesarios para afrontar con garantías la preparación del programa. No le falta razón a García de Enterría (1997: 12), al advertir que: *"[…] una excesiva simplificación de las cuestiones resulta escasamente formativa […] la eficacia queda mejor servida si se acierta a exponer el nervio institucional del Derecho positivo y no sólo sus soluciones finales, más o menos catalogadas didácticamente"*.

Por lo que se refiere a la intervención de los alumnos en clase, consideramos que debe fomentarse al máximo. Para ello, puede resultar útil que sea el propio docente el que solicite la opinión de sus alumnos sobre alguna cuestión controvertida (muy especialmente si se trata de un aspecto de interés para la opinión pública en ese momento), una vez analizados previamente los diferentes criterios doctrinales al respecto.

En este sentido por un lado, J.B. Wilson (1994: 36) afirma que el docente no debe dejar espacio a la improvisación sino que habrá de emplear una metodología de formación adecuada para alcanzar los objetivos del curso[72].

Por otro lado, como expone con acierto el profesor F.J. Murillo (2006: 8)[73] experto en investigación educativa internacional

> que los procesos que se desarrollan en el interior del aula se constituyen como el elemento que más incide en el desarrollo académico de los alumnos. De esta forma, según sean los principios y las prácticas pedagógicas implicadas, los comportamientos y las actitudes del docente, o la forma de gestionar al grupo, por poner algunos ejemplos, así serán los resultados de los estudiantes.

Un complemento ideal de la enseñanza desarrollada a través de las denominadas sesiones «magistrales» es la organización de conferencias de carácter formativo sobre asuntos de interés relacionados con la asignatura que se imparte. Las conferencias deben incorporar, como broche

[72] Sobre aspectos relacionados con la enseñanza del Derecho pueden consultarse, entre otros muchos, los siguientes trabajos: Menéndez Menéndez, A. (1997). Sobre la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid. (pp. 19-38). En Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de dedicado a la vinculación del juez a la ley. Madrid: UAM/BOE. Alonso de Antonio, A. (1997). Orientación pedagógica en la enseñanza del Derecho Constitucional. Pautas de actuación, objetivos y métodos de trabajo. En: *Estudios de Derecho Público. Homenaje a Juan José Ruiz-Rico López-Lendinez,* Vol. II. (pp, 1593-1605). Madrid: Tecnos; Melero Alonso, E. (1999). Arquitectura y enseñanza del Derecho: ¿Vínculo inevitable? (Un estudio arquitectónico de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid). *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, 1, pp. 313-316; Pérez Royo (2016). *Curso de Derecho Constitucional* (pp. 9-25). Madrid: Marcial Pons.

[73] Véase también: Murillo, F. J. (2016). De la docencia eficaz a la evaluación eficaz de la docencia. En: G, Guevara, M.T. Meléndez, F.E. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (Coords.). *La evaluación docente en el mundo.* México: Fondo de Cultura Económica Ciudad de México.

final, un coloquio que evite una asistencia meramente pasiva a las mismas y que estimule a los alumnos para la elaboración de algún trabajo académico sobre las cuestiones abordadas.

II. Docencia práctica

Resulta imprescindible en el estudio del Derecho el manejo de textos legales y jurisprudenciales. Las clases prácticas (denominadas en los actuales planes de estudios «seminarios») deben dedicarse primordialmente al **análisis de jurisprudencia** del Tribunal Constitucional, con el propósito de que el alumno pueda poner en relación sus conocimientos teóricos con la resolución práctica de problemas jurídicos y, especialmente, con la aplicación jurisprudencial del Derecho[74]. Conviene recordar, en este sentido, la estrecha relación existente entre la jurisprudencia constitucional y la doctrina jurídica en la medida en que, por una parte, el Tribunal Constitucional, como es bien conocido, es el supremo intérprete de la Constitución y, por otra, la jurisprudencia constitucional emplea conceptos perfilados, en buena medida, por la doctrina jurídica. Los propios magistrados del Tribunal Constitucional son en todo caso juristas de reconocido prestigio. Esta enseñanza, de eminente contenido práctico, canaliza mejor la comunicación dentro del necesario contacto profesor-alumnos y sobre todo consolida los conocimientos teóricos mediante su adecuada aplicación.

Una de las funciones esenciales de una Facultad de Derecho es *"formar juristas completos, con una comprensión global del Derecho capaz de sustentar mejor el conocimiento de cada una de sus ramas o sectores, facilitar a la sociedad unos licenciados bien pertrechados no sólo de una sólida formación doctrinal sino también de una suficiente experiencia práctica"* (AA.VV., 2014: 5).

En parecido sentido se ha podido decir:

> [...] La formación equilibrada de los estudiantes de Derecho requiere el empleo de técnicas docentes que conjuguen los métodos «pasivos» con los «activos». Los primeros, [...] son, sin duda, tan imprescindibles como especialmente apropiados para la transmisión de los saberes teóricos y de las técnicas jurídicas formalizadas (clase magistral, explicaciones y comentarios, conferencias...). Los segundos, [...] procuran una comunicación menos formalizada y multidireccional que permite poner al alumno frente a situaciones en las que ha de aplicar sus conocimientos teóricos y las técnicas jurídicas [...] para debatir, criticar, analizar o encontrar una solución a un caso concreto que se presenta con las aristas y los matices siempre difíciles de la realidad, adiestrándose de esta manera para su práctica profesional futura. Dentro de estos métodos, el de «casos» está entre los más conocidos, revelándose como uno de los pedagógicamente más fructíferos. (Ruiz-Rico López et al., 1990: 12)

[74] Sobre la función de las clases prácticas en la enseñanza del Derecho Constitucional, véase Colomer Viadel, A. (1992). Las clases prácticas de Derecho Constitucional. Su valor y significado. En: A. Colomer Viadel y J. L. López González. *Prácticas de Derecho Constitucional* (pp. 7-11). Valencia: Tirant lo Blanch.

Las clases prácticas encuentran un origen remoto doble: por una parte en las «disputationes» de los jurisconsultos romanos de la época del Principado y, por otra, en las «quaestiones» de la época de los glosadores. Se trata de estimular un desenvolvimiento lógico[75] del pensamiento, es decir, la necesaria conexión entre los hechos que se relatan en el enunciado del caso y la interpretación que se da a las normas jurídicas en su proceso de aplicación. "*La participación activa en clase es otro pilar fundamental para que el proceso evaluativo tenga éxito. El alumno deberá abandonar la actitud de ser receptor de conocimientos para convertirse en copartícipe de los mismos"* (de Bartolomé, 2014: 72).

El muy rápido proceso de desarrollo científico que ha tenido lugar en el último siglo encuentra en el ámbito de la lógica un ejemplo paradigmático. Durante varios siglos, esta disciplina tuvo la consideración de conclusa, presentándose como un sistema cerrado que había alcanzado la perfección. La Edad Media únicamente aportó matices o retoques al antiguo «Órganon aristotélico», pero resultaba algo incuestionado que el sistema de Aristóteles suponía unos cimientos tan sólidos como inamovibles para el pensamiento lógico. Pero precisamente en el ya pasado siglo XX se ha producido una auténtica crisis de fundamentos, lo que ha provocado un verdadero temblor en el otrora sólido edificio de la lógica, poniéndose en tela de juicio el conjunto de sus anquilosadas creencias. Hoy ya sabemos que la llamada lógica clásica no es más que uno de los posibles desarrollos de la disciplina, y se ha registrado en estos últimos decenios el florecimiento de otros posibles y plausibles enfoques lógicos, como por ejemplo la lógica de clases, de enunciados, de relaciones, la semiótica, la lógica combinatoria. La vetusta lógica de signo dualista, que operaba con valores clásicos de verdadero/falso, que en el ámbito jurídico suponía recaer en un esquema de puro maniqueísmo, de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, ha sido primero cuestionada y después enriquecida, con otros tipos de lógica polivalente, capaz de tener en cuenta un número indeterminado de elementos.

Como es bien conocido, los razonamientos jurídicos no pueden explicarse únicamente desde la lógica formal deductiva, aunque en ésta se incluya la lógica deóntica, sino que para atender los supuestos más típicamente jurídicos, es preciso flexibilizar y ampliar la noción de lógica, como han conseguido con notable éxito propuestas contemporáneas como las de Ch. Perelman y L. Olbrechts Tyteca (1979)[76]. El alumno, como jurista en formación, habrá de acostumbrarse al saludable ejercicio de la crítica responsable de la jurisprudencia, que tiene como premisa ineludible un estudio riguroso y profundo de la misma. De esta manera es posible lograr el objetivo de iniciar al alumno *"en el arte difícil, pero imprescindible para un jurista, del*

[75]Sobre la relevancia de la lógica para el conjunto de las Ciencias Sociales, puede verse San Cristóbal Luzón, M. (1990). *Introducción a la lógica y al análisis formal*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores; Quintanilla, M.A. (1981). *Fundamentos de lógica y teoría de la ciencia. Salamanca: Universidad de Salamanca*. En el ámbito de la doctrina jurídica, se ha observado, ya desde la segunda mitad del siglo XX, una creciente preocupación por la aplicación de la lógica al Derecho, así puede mencionarse la publicación de obras como las siguientes: Sánchez Mazas, M. (1973). *Cálculo de las normas*. Barcelona: Ariel; Mans Puigarnau, J.M., (1969). *Lógica para juristas.* Barcelona: Bosch; Hernández Gil, A. et al. (1973). *Estructuralismo y Derecho*. Madrid: Alianza Universidad; Atienza, M. (1986). *Sobre la analogía en el Derecho. Ensayo de análisis de un razonamiento jurídico.* Madrid: Civitas, Madrid, 1986.

[76] En parecido sentido, puede consultarse, Viehweg, Th. "Tópica y jurisprudencia" (traducción de L. Díez Picazo y Ponce de León y prólogo de E. García de Enterría). Ed. Taurus, Madrid, 1972.

comentario jurisprudencial" (Aragón Reyes y Solozábal Echavarría, 1994: 7). En las Facultades de Derecho, el alumno debe acceder al estudio en profundidad de los conceptos jurídicos, al objeto de situarlos en el marco del ordenamiento jurídico para, finalmente, aplicarlos después en la práctica, la mayoría de las veces a través de la motivación o el razonamiento de los casos de la práctica jurídica.

La docencia en clases prácticas (que, con carácter general, ha adoptado la denominación de «Seminarios») ofrece, en definitiva, una excelente oportunidad para que el profesor corrija los errores que observe en los conocimientos de sus estudiantes y profundice en los aspectos que estime oportuno. En la resolución de los casos prácticos, los diferentes criterios razonados de los alumnos deben ser atendidos por el profesor puesto que lo realmente trascendental es que consigan ser capaces de expresarse de modo científico, alegando sus razonamientos y probando sus afirmaciones[77]. En efecto, resulta más importante, que encontrar una concreta solución al caso planteado, adiestrar al alumno en la localización de los problemas jurídicos que configuran el supuesto, su calificación jurídica y una adecuada utilización de la metodología interpretativa[78].

En este orden de ideas, una adecuada formación teórica puede encontrar su complemento idóneo en el método del caso («case method»)[79] que consiste, como es bien conocido, en el estudio de sentencias judiciales que se acompañan con casos hipotéticos propuestos de modo regular para ser analizados por los alumnos. Nos encontramos ante un sistema de trabajo característico, especialmente, de la docencia del Derecho en EEUU o la impartida en las facultades de México[80]

> la formación de profesionales se ha visto influenciada por la competencia internacional debido a su integración al bloque de América del Norte a través del tratado trilateral de libre comercio con Estados Unidos y Canadá. Lo que impone una formación polivalente y la adquisición de competencias laborales profesionales tendientes a la acreditación de programas y certificación de profesionales influenciadas desde una perspectiva internacional (Olmeda García et al., 2013: 18).

[77] Para ello, constituye un instrumento de gran utilidad hermenéutica la valiosa obra de Weston, A. (1995). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

[78] Sobre la metodología para la resolución de casos prácticos, véase Colomer Viadel, A y López González, J. L (1992). *Prácticas de Derecho Constitucional*. (pp. 76-85). Valencia. Tirant lo Blanch, Valencia, 1992.

[79] Véanse en este sentido los trabajos respectivamente de J.L. López González y A. Colomer Viadel. (1992). *Las clases prácticas de Derecho Constitucional. Su valor y significado* y *Jurisprudencia y legislación en la enseñanza del Derecho: introducción al manejo de las fuentes de conocimiento del Derecho Constitucional.* Que aparecen como presentación e introducción en: *Prácticas de Derecho Constitucional*. (Págs. 9-11 y 19-85). Valencia: Tirant lo Blanch.

[80] Véanse entre otros: Burgoa Orihuela, I. (1999). *Derecho Constitucional Mexicano*. México: Porrúa; Sánchez Bringas, E. (2006). *Derecho Constitucional*. México: Porrúa; Hernández Olmeda, Mª P. (2008). *Didáctica aplicada del derecho*. México: Porrúa-UNAM.

Aunque se trata de tradiciones jurídicas diferentes[81], también resulta fundamental, a nuestro juicio, completar la formación del alumno a través de la incorporación de la trascendental faceta de la interpretación y aplicación del Derecho, como corresponde a un saber netamente práctico. En este sentido, el comentario de sentencias permite al alumno examinar los razonamientos jurídicos del Tribunal y establecer las líneas consolidadas de interpretación constitucional que cabe extraer del examen de diferentes resoluciones en torno a un mismo problema jurídico. De manera simultánea, y como valor añadido, el alumno forja su propia opinión en torno a dichos razonamientos aprendiendo, además, a fundamentarla y defenderla. El profesor, a través de preguntas dirigidas a sus alumnos, debe ayudarles a extraer de los razonamientos jurídicos de las sentencias elementos conceptuales básicos para la comprensión de la asignatura.

En este sentido, el estudiante debe ser capaz de consultar, previa orientación del docente, revistas jurídicas y monografías que le permitan, con ocasión del propio análisis de la sentencia, profundizar en la fundamentación de sus propias opiniones sobre el caso jurisprudencial y conseguir, de este modo, una mejora en su nivel de conocimiento de la asignatura; pero, sobre todo debe, con carácter prioritario a cualquier otro objetivo, adquirir destreza en el entendimiento y aplicación del ordenamiento jurídico[82]. El alumno debe llegar a comprender, al realizar los casos prácticos, que el Derecho es un sistema de interconexiones; de manera que ninguna disciplina adquiere sentido en la práctica jurídica de modo aislado sino vinculada con otras materias. Baste pensar, por ejemplo, en las coincidencias y diferencias entre el Derecho Constitucional y el Derecho Administrativo. Se trata de dos disciplinas jurídicas de Derecho Público que requieren, en cualquier caso, de la técnica jurídica para su estudio y aplicación. Si reparamos en el contenido de ambas, podemos observar que las dos poseen categorías comunes que no resulta fácil deslindar (nos referimos a materias tales como las fuentes del Derecho o la organización del poder). Las diferencias entre ambas disciplinas se sitúan, más bien, en el ámbito de las peculiaridades del método jurídico de cada una de ellas. En el fondo, entre las distintas disciplinas jurídicas no parece razonable el establecimiento de compartimentos estancos. Lo que existe, en realidad, es una división del trabajo producto de una razonable acotación del objeto de cada una de las áreas de conocimiento que integran la Ciencia del Derecho.

[81] Véase a este respecto por ejemplo las reflexiones realizadas sobre la docencia y formación del derecho constitucional en México de: Olmeda García, Mª.P. et al. (2013). Reflexiones en torno a la docencia e investigación sobre el derecho constitucional para la formación jurídica. *Instituto de investigaciones Jurídicas de la UNAM.* Consultado el 15 de marzo de 2017.
Disponible en: https: //archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3455/4.pdf.

[82] A. Gordillo, A. (1988: 56) y su método propuesto para la resolución de los casos prácticos planteados es bien sencillo, en atención a los estudiantes a los que se dirige y a las limitaciones, sobre todo de tiempo disponible, que atenazan la labor docente, pero estimamos que puede resultar sumamente eficaz, dividiéndose el comentario en tres apartados o secciones: 1- Supuesto de hecho, resumiendo la historia, tanto de Derecho Procesal como de Derecho material, del litigio o conflicto suscitado, el «petitum» de las partes, además de lo resuelto en instancias jurisdiccionales anteriores. 2- Doctrina, separando lo principal de lo meramente accesorio, sobre todo, distinguiendo entre la doctrina constitucional propiamente dicha de lo que es solamente «obiter dictum». 3- Comentario, con una valoración crítica de la aplicación de la norma al caso y de la defensa de los intereses legítimos en presencia, tanto por la propia norma como por la decisión jurisdiccional que se pretende valorar.

De esta forma, sin olvidar el carácter inexcusable y previo de una adecuada formación general cimentada en una sólida base conceptual, hay que tener siempre presente que se entiende y se recuerda mejor lo aprendido de modo significativo, especialmente en la medida en que facilita la interrelación de conocimientos jurídicos y, en definitiva, un aprendizaje más sólido y útil. Dentro de la propia asignatura que el profesor imparte, entendemos que resulta de la mayor importancia que el profesor insista de manera constante a lo largo del curso en el esfuerzo de hacer llegar a sus alumnos el sistema de relaciones entre los conocimientos distribuidos en las diferentes unidades didácticas que componen la Guía Docente de la asignatura como instrumento fundamental de la enseñanza universitaria.

Ciertamente, las clases prácticas requieren un importante nivel de esfuerzo tanto del profesor como de sus alumnos. El docente debe preparar adecuadamente los casos prácticos y manejar con soltura la técnica de dirección de reuniones. Las clases prácticas no deben ser planificadas de modo aislado sino de manera coordinada con la impartición de las clases teóricas. En efecto, la práctica jurídica supone un esfuerzo adicional del docente orientado a la consolidación de los conocimientos teóricos (o mejor, si se nos permite, de carácter conceptual a los que se accede a través de la actividad académica de docencia general denominada, en terminología habitual, «sesiones magistrales») adquiridos con anterioridad. En definitiva, la enseñanza superior, en su perspectiva integrada teórico-práctica configura el carácter auténticamente vocacional de la docencia y la investigación en la Universidad, pues únicamente desde esta actitud de dedicación y esfuerzo es posible mantener la línea de autoexigencia y entrega que requiere el trabajo universitario[83].

III. Seminarios

Con carácter previo a desarrollar el sentido de este instrumento, queremos reseñar lo que acertadamente recalca Josep M. Vallés (1999: 26)[84]:

> España cuenta actualmente con una Constitución homologable a las Constituciones de las democracias pluralistas más asentadas y que el régimen democrático definido por esta Constitución está durando mucho más de lo que era habitual en la historia contemporánea del país. La explicación de esta novedad histórica radicaría en la existencia mayoritaria de ciudadanos demócratas. Porque no es imaginable la existencia de una democracia viable sin demócratas.

En efecto, conviene tener presente, en este sentido, que la realidad constitucional es siempre una realidad cercana al ciudadano a través de los medios de comunicación y, en

[83] Sobre la enseñanza práctica del Derecho y, en general, la necesidad de superar la actitud pasiva del alumnado véase. Laporta, San Miguel, F.J. (1978). Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho. *Revista Sistema*, 24-25. (Junio), p 107; Silva Ochoa, J.C. (1982). Las transformaciones de las profesiones jurídicas y la adecuación de las enseñanzas del Derecho. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid,* 5, (monográfico), p. 237.

[84] Se ofrece en el texto reproducido una traducción propia libre al castellano.

este sentido, los alumnos suelen mostrar un importante grado de receptividad hacia nuestra disciplina. El profesor ha de ser capaz de hacer llegar a sus alumnos al pleno convencimiento de que la Constitución es la norma jurídica que constituye el marco habilitante de todo el ordenamiento jurídico, el punto de partida y, a su vez, el límite de ese ordenamiento.

Siguiendo con Vallés (1999: 26)

> […] Es decir, sin una mayoría de ciudadanos que compartan ampliamente la convicción de que este sistema de gobierno es preferible a cualquier otro y que se adapta a las necesidades de nuestra sociedad. Esto no implica que nuestros ciudadanos sean conformistas: son capaces de manifestar su insatisfacción y crítica por los resultados que el sistema produce y reaccionan -cuando corresponde- modificando el soporte a las diferentes opciones políticas. Pero no reaccionan poniendo en duda su soporte o su adhesión genérica al sistema democrático.

Ciertamente, en nuestro criterio, no debe confundirse la crítica a la acción de gobierno con el cuestionamiento de la democracia como el sistema más idóneo de organización de la convivencia en el seno de la comunidad social.

Para concluir Vallés constata

> que nuestros ciudadanos todavía siguen sintiéndose alejados de la política democrática, inseguros de su propia influencia sobre los políticos profesionales, sobre las instituciones y sobre su funcionamiento cotidiano. Serían, en cierta manera, demócratas «a distancia», que se ven a sí mismos más bien como espectadores razonablemente satisfechos más que como espectadores decididamente implicados. (Vallés, 1999: 26)

En este sentido, debe intensificarse el esfuerzo por mejorar los niveles de participación en el sistema democrático. Sin participación y, a través de la misma, sin control constante del ejercicio del poder se produce una muy sensible erosión de la convivencia en libertad.

Es decir, la claridad expositiva resulta fundamental, especialmente en la actividad docente correspondiente al nivel de Grado. El alumno debe diferenciar de manera nítida entre el Derecho positivo y su aplicación y las propuestas doctrinales relativas a su funcionamiento y eventual reforma. Sólo así podremos alcanzar el imprescindible rigor combinado con el carácter formativo que un saber práctico como el jurídico requiere.

No hay que olvidar que el éxito en la función de la enseñanza depende en una medida muy amplia de la correcta combinación de métodos docentes llevada a cabo por el profesional de la Universidad. Esa combinación idónea encuentra su premisa básica en el convencimiento previo de que una disciplina jurídica requiere que una sólida formación teórica se vea culminada con una eficaz preparación práctica que permita al alumno adquirir las destrezas básicas para una óptima aplicación de los conocimientos adquiridos de forma que, al final del proceso, teoría y práctica nos permitan captar la unidad de la asignatura impartida[85]. A nuestro

[85] En este sentido, conviene recordar, en palabras de S. Ramón y Cajal (1991: 40) que*: "uno de los vicios que importa combatir a todo trance es la falsa distinción en ciencia teórica y ciencia práctica, con la consiguiente alabanza de la última y el desprecio sistemático de la primera"*. Este enfoque, que compartimos plenamente, adquiere particular relevancia en el mundo del Derecho. *"En efecto, las*

juicio, además, la Universidad tiene entre sus cometidos el de formar a los futuros profesionales, pero no debe ser necesariamente una escuela profesional en la que se aprende a ejercer una profesión. En este sentido los aspectos formativos, a través de una ponderada combinación entre teoría y práctica, deben gozar de prioridad.

Como ha señalado A. Latorre (1985: 6) aun reconociendo que en la práctica jurídica resultan particularmente importantes cualidades como la intuición, el buen sentido, la habilidad, la imaginación, en suma, el arte del jurista;

> tales cualidades sólo pueden resultar eficaces si se apoyan en una sólida preparación doctrinal. La teoría jurídica, cuando es buena, no se opone a la práctica, si ésta también es buena, sino que le sirve de fundamento. En cuanto el jurista, además, no puede contentarse con un ejercicio rutinario de su oficio, es evidente que también es un elemento básico de su formación todo lo que le incite a reflexionar sobre el sentido de su labor y a aguzar su sentido crítico frente al Derecho que estudia y aplica.

En efecto, como parte esencial de las sesiones de docencia general de la asignatura, el profesor debe centrar su labor en una adecuada explicación de cada concepto o institución jurídica. Cuando el estudiante ha asimilado correctamente el sistema de conceptos de la disciplina de que se trate, entonces, y sólo entonces, podrá hacer frente con éxito a las novedades legislativas que tendrán lugar durante los años de desempeño profesional. En definitiva, ofrecer una docencia de marcado carácter conceptual y, por consiguiente, en la que se primen los aspectos formativos sobre los meramente informativos. Sin embargo, pensamos que la docencia práctica (en lo fundamental, el comentario de jurisprudencia, la preparación de dictámenes y la resolución de casos prácticos) forma parte del contenido esencial de la enseñanza que deben recibir los estudiantes en la Facultad de Derecho.

El objetivo de este instrumento docente reside en el estudio en profundidad de una determinada cuestión de la disciplina, y en la iniciación del alumno en la investigación científica pudiendo culminar en la realización de un trabajo escrito cuya exposición debe suscitar un constructivo debate entre los participantes en el seminario. Se trata de estimular la reflexión colectiva mediante el empleo de las técnicas docentes de trabajo cooperativo[86]. Siguiendo esta línea Rodríguez Marcos et *al.* (2011: 376) proponen "*el coaching entre iguales como estrategia complementaria; es decir, sin que sustituya ni a la reflexión individual sobre la propia enseñanza ni a la mentoría coordinada que deben ejercer el tutor de la universidad y el del aula"*.

---

distinciones tajantes entre teoría y práctica no tienen razón de ser en el Derecho, donde la construcción conceptual debe probar su eficacia en la solución de los casos que la realidad presenta y donde, por ello mismo, lo más practico resulta ser una buena teoría […] en las llamadas explicaciones teóricas nunca puede dejar de hacerse referencia a las vicisitudes de la aplicación de las normas, reflejadas en los casos y resueltas por la jurisprudencia, sin perjuicio también de que en cada asignatura las clases teóricas deben estar acompañadas de las complementarias clases prácticas" (AA.VV. 2014: 5).

[86] Véase: García Hoz, V. (1972). *Técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria*. Madrid: ICE.

Al respecto, estamos de acuerdo con la contribución de Santiago Petschen (2014: 143) al apuntar que *"el seminario tiene unas características que lo convierten en un ámbito profundo de trasmisión de ciencia y reflexión. Muchas veces el seminario ha sido digna excepción de un quehacer universitario no demasiado bien gestionado"*. Esta enseñanza sólo es posible en grupos reducidos porque requiere una atención personalizada del profesor hacia sus alumnos y un especial protagonismo de éstos en el proceso de aprendizaje mediante una participación activa y constante, tanto en el aula como a través de la utilización permanente de la bibliografía oportuna a través, sobre todo, de los fondos ofrecidos por las bibliotecas universitarias especializadas en Derecho.

Para encontrar la combinación adecuada entre teoría y aplicación práctica del aprendizaje teórico no podemos acudir a criterios demasiado precisos. Hemos de tomar en consideración de manera fundamental tanto las características de la asignatura como el lugar que ocupa en el plan de estudios y, en íntima relación con esta última circunstancia, el perfil del alumnado al que nos dirigimos, es decir, su nivel de maduración en el marco general de los Grados en Derecho.

La docencia en régimen de seminario, que nosotros preferimos denominar docencia práctica, ofrece al alumno la posibilidad de utilizar la técnica del estudio de casos de la realidad que, al menos en algunas ocasiones, servirá también para analizar en el aula cuestiones de actualidad. Particular relevancia adquiere, en lo que respecta a los mencionados asuntos de actualidad, enseñar al estudiante las frecuentes deficiencias e inexactitudes propias del enfoque meramente periodístico de los problemas jurídicos. A tal efecto, es oportuno profundizar en el análisis de aquellas noticias de alcance jurídico especialmente relevantes. Como es lógico, cualquier intento de profundización en los seminarios requiere un adecuado dominio previo de los conceptos de la disciplina que debe garantizarse con el mayor rigor a la totalidad de los alumnos al margen del responsable docente asignado en cada uno de los grupos configurados para la impartición de la asignatura de que se trate.

IV. Tutorías

Recuerda H. Fix-Zamudio (1988: 402)[87] que la introducción del crédito como *"unidad valorativa del esfuerzo realizado por el estudiante"* ha aportado a los estudios de Derecho ventajas que tienen que ver con una mayor flexibilidad en el itinerario curricular del alumno y un rendimiento del estudiante que tenderá a incrementarse ante el estímulo que supone ser evaluado en períodos más breves. En el capítulo negativo, subraya el excesivo número de horas lectivas. Para paliar este último problema propuso el mencionado autor, ya a finales de la década de los años ochenta del Siglo XX *"entender que el crédito no implica exclusivamente la asistencia a clase sino también el esfuerzo del alumno llevado a cabo a través de las orientaciones del profesor"*.

[87] Las propuestas formuladas por H. Fix Zamudio en lo que se refiere a los problemas relativos a la docencia del Derecho véase con carácter general su muy antiguo a la par que excelente trabajo: H. Fix Zamudio (1976). Docencia en las Facultades de Derecho. En: en AA.VV. *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*. (pp. 127-186). México: UNAM.

En cualquier caso, la labor del profesor debe fomentar que el alumno se familiarice en la consulta de las fuentes de conocimiento tanto en soporte de papel como informático (Bases de datos, Internet), en especial de las legislativas y jurisprudenciales.

Además, las plataformas de acceso a materiales didácticos y trabajo interactivo con los estudiantes, como Moodle, y el correo electrónico ofrecen a los alumnos la oportunidad de un sistema de tutorías a distancia de carácter complementario en relación a la clásica tutoría presencial.

El objetivo de las tutorías es ofrecer una atención personalizada al alumno. Desde nuestra perspectiva, las tutorías son especialmente importantes a la hora de orientar al estudiante sobre el modo de preparar la asignatura y la utilización adecuada de los materiales bibliográficos. La difusión de las tecnologías de la información y de la comunicación permite a los estudiantes acceder a un gran número de fuentes de información de manera rápida y a distancia, lo cual convierte en todavía más imprescindible la labor encauzadora, alejada de cualquier dogmatismo, por parte del docente, quien debe esforzarse por ofrecer fundados criterios operativos de selección, que permitan al alumno aproximarse a los materiales más idóneos para conocer el asunto objeto de estudio, de entre la ya inabarcable información ofrecida con extrema facilidad por la vía imparable de las tecnologías de la información y de la comunicación; con ello se fomenta el paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento[88].

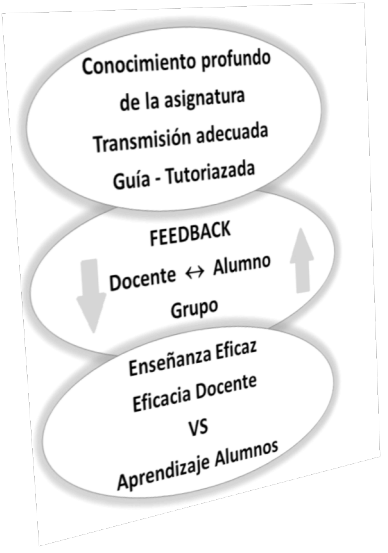


Figura 4. Elaboración Propia. Objetivos esenciales de las tutorías

[88] Sobre la dilatación del mundo accesible que supone el empleo de las nuevas tecnologías y sus efectos, puede verse una obra que se anticipó a su tiempo, Marías, J. (1985). Cara y cruz de la electrónica. Madrid. Espasa-Calpe.

La tutoría debe tratar de abandonar el tradicional papel de instrumento docente secundario para pasar a ser el eje esencial de una enseñanza en verdad personalizada y en el que ocupen un lugar preferente los aspectos relacionados con la orientación y la motivación del estudiante. En este sentido, abogamos aquí por unas tutorías obligatorias en grupos de cinco alumnos que favorezcan precisamente esa finalidad de planteamiento de dudas y orientación pedagógica a las que el docente deberá acompañar la correspondiente aportación motivacional, con su corolario emocional, de extraordinaria relevancia cuando del aprendizaje se trata.

Así, la tutoría, ha de plantearse, desde nuestro punto de vista, como una oportunidad de integrar la docencia general (sesiones «magistrales») y la docencia práctica («seminarios»). Se trata, en definitiva, de acometer un concepto flexible de tutoría que podría favorecer la consecución de, al menos, tres objetivos de la mayor trascendencia:

a) El conocimiento profundo de la asignatura a través de orientaciones académicas personalizadas.
b) Una actitud de entrega y compromiso por parte del estudiante alentada, entre otros mecanismos, mediante la tutoría.
c) Una comunicación más fluida entre docente y discente orientada al logro de un aprendizaje eficaz.

Conclusiones

A partir de lo anteriormente comentado, y a modo de reflexiones finales, supeditadas en todo caso a la crítica del lector, cabe formular una serie de consideraciones que pretenden sistematizar, en apretada síntesis, lo expuesto en las páginas del presente artículo. Tales consideraciones son las siguientes:

- En el ámbito universitario actual, no resulta sencillo conciliar unas tareas docentes ciertamente exigentes con una investigación que se pretende asimismo de excelencia y en el marco de un notabilísimo incremento de tareas burocráticas que el docente debe acometer en evidente perjuicio de sus genuinas tareas investigadoras y docentes.

- La reflexión actual sobre la docencia universitaria se enfoca, de una manera particularmente intensa, a la necesidad de orientar la enseñanza superior hacia el verdadero protagonista, la razón de ser de nuestra actividad, que es el estudiante al que se pretende formar y a la potenciación de los aspectos prácticos o de aplicación de la docencia impartida en las aulas universitarias. Con todo, la consecución de estos objetivos requiere un número suficiente de profesores, adecuadamente formados, cuya actividad docente se plantee como el correlato lógico de un esfuerzo investigador continuado en términos de tiempo y calidad.

- En una revisión crítica de la terminología docente universitaria actual, sugerimos las denominaciones «docencia general» (en lugar de la de «sesiones magistrales») y «docencia práctica» (para reemplazar a los oficialmente denominados «seminarios». El Derecho es un saber práctico, el desarrollo en el aula de las bases conceptuales de nuestro ordenamiento jurídico constitucional no puede prescindir del análisis jurisprudencial, la preparación de dictámenes y la resolución de casos. En realidad, las clases denominadas magistrales combinan el elemento conceptual con el estudio de la jurisprudencia y todo lo que de ella se deriva. Por su parte, el término seminario debería emplearse únicamente para designar un tipo de enseñanza especializada, habitualmente configurada en formato de asignatura optativa (por ejemplo, un Seminario de Derecho Autonómico) frente a la docencia general de carácter obligatorio. Sin embargo, en los planes de estudio actuales se denomina Seminario a lo que en realidad se configura como el escenario académico previsto para el comentario jurisprudencial o la resolución de casos prácticos.

- La primera obligación del docente universitario se concreta en una minuciosa preparación de las clases que imparte. La sistemática constituye, en este sentido, la antesala de la claridad expositiva.

- Un componente esencial, en demasiadas ocasiones marginado, como es el número de estudiantes por aula, termina por resultar decisivo y aún más, si cabe, si se trata de docencia práctica o enseñanzas impartidas en régimen académico de seminario (preferimos la denominación docencia práctica).

- La enseñanza del Derecho en general, y en la de nuestra disciplina en particular, resulta de la mayor importancia que el docente se esfuerce en favorecer el acceso del alumno, en las mejores condiciones posibles, a un adecuado sistema de conceptos que le permita no sólo el entendimiento del Derecho positivo vigente en el período en el que cursa sus estudios universitarios sino también las futuras reformas que habrá de experimentar ese Derecho. En tal sentido, nos parece oportuno dar testimonio de nuestra decidida apuesta por una enseñanza significativa del Derecho Constitucional, materializada en una perspectiva conceptualista de esta disciplina jurídica, por encima de la meramente informativa limitada a la acumulación de datos. En efecto, la exposición del docente en el aula debe ser, con carácter general, significativo, selectiva y orientadora, de tal suerte que no se limite a contenidos meramente informativos. En definitiva, el objetivo esencial del docente debe cifrarse en dotar al estudiante de una adecuada base conceptual y un manejo óptimo de la terminología propia de la asignatura impartida.

- La actividad docente requiere una atención especial por parte del profesor universitario que se materializa en una reflexión permanente. Por ello, es necesario aprovechar al máximo la experiencia que se adquiere en cada curso académico para, a través de ella, proyectar los siempre necesarios ajustes que la enseñanza universitaria demanda.

Bibliografía

AA. VV., 2014. Practicum Iuris 2014, Documentos de Trabajo. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Agrait García, D., 2000. Nota crítica sobre la enseñanza del Derecho en España. Revista jurídica Universidad Autónoma de Madrid 373–381.

Aragón Reyes, M., 2013. Constitución y Derecho Constitucional, in: Estudios de Derecho Constitucional. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, pp. 1–5.

Aragón Reyes, M., Solozábal Echavarría, J.J., 1994. Materiales de jurisprudencia constitucional. Carperi, Madrid.

Bartolomé Cenzano, J.C. de, 2014. Cómo estudiar Derecho: Técnicas y herramientas para el aprendizaje del Derecho, Edición: 1ª. ed. Tirant lo Blanch, Valencia.

Carbonell, M., 2014. Reflexiones sobre la docencia jurídica, in: Estado constitucional, derechos humanos, justicia y vida universitaria, Estudios en homenaje a Jorge Carpizo. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, pp. 15–30.

Clavero Salvador, B., 2009. Reflexión sobre la docencia del derecho. Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la Universidad 12, 203–216.

Colomer Viadel, A., López González, J.L., 1992. Prácticas de Derecho Constitucional. Tirant lo Blanch, Valencia.

D' Ors, Á., 1961. Nuevos papeles del oficio universitario. Ediciones Rialp.

Díaz García, E., 1998. Curso de Filosofía del Derecho. Marcial Pons, Madrid.

Escudero Muñoz, J.M., 2014. Calidad y equidad en la enseñanza universitaria. REDU: Revista de Docencia Universitaria 12, 11.

Espinoza Silva, F., 2009. Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho. International Journal of Good Conscience 4, 31–74.

Fix-Zamudio, H., 1988. Metodología, docencia e investigación jurídicas. Editorial Porrúa.

Fraher, R., 1984. Learning a New Art: Suggestions for Beginning Teachers, in: The Art and Craft of Teaching. Cambridge University Press, pp. 103–115.

García Belaunde, D., 1999. Cómo estudiar derecho constitucional. Editorial Jurídica, Lima.

García de Enterría, E., 1997. Curso de derecho administrativo. Civitas, Madrid.

García Hoz, V., 1972. Técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria. ICE, Madrid.

García López, D.J., 2013. Por otra sentimentalidad jurídica. Fábrica de creyentes, heterotopía y pedagogíade la liberación. Revista Miestras Tanto.

Garrigues, J., Bercovitz, A., Rodríguez-Cano, A.B., Sánchez Calero, F., 1976. Curso de derecho mercantil. Aguirre.

González Navarro, F., 2000. La Universidad en la que yo creo. Revista de administración pública 107–194.

González Navarro, F., 1987. Método de enseñanza, in: Derecho administrativo español. Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona.

Gordillo, A.A., 1988. El método en derecho: aprender, enseñar, escribir, crear, hacer. Agustín Gordillo.

Guerra, M.Á.S., 2016. Los peligros de la evaluación. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación 24, 15–19.

Häberle, P., 2000. Teoría de la constitución como ciencia de la cultura. Tecnos.

Hernando Calvo, A., 2015. Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo. Fundación Telefónica.

Jiménez de Parga, M., Cabrera, M., 1997. Lecciones de Derecho Constitucional. Tecnos, Madrid.

Latorre Segura, Á., 1985. Introducción al derecho. Ariel, Barcelona.

Latorre Segura, Á., 1964. Universidad y sociedad. Ariel, Barcaelona.

Menéndez Ménendez, A., 1999. Disculso pronunciado en el Acto de Entrega del V PRemio Pelayo. Gaceta Judicial y Legislativa Corpus Iuris.

Murillo Ferrol, F., 1972. Estudios de sociología política. Tecnos.

Murillo Torrecilla, F.J., 2006. La investigación sobre eficacia escolar en Iberiamérica, in: Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones. Convenio Andrés Bello, Bogotá.

Olmeda García, M. del P., Ávila Olmeda, M. del P., Esquivel Barrón, P.D., Pérez Villalobos, I.A., 2013. Reflexiones en torno a la docencia e investigación sobre el derecho constitucional para la formación jurídica, in: Constitucionalismo. Dos siglos de su nacimiento en América Latina. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Ordóñez Sedeño, J., 2014. La educación jurídica y la democracia en México bajo la perspectiva de John Dewey. Revista de Derecho 242–265.

Ordóñez Sedeño, J., 2012. La investigación de la democracia en la educación. Porrúa.

Perelman, C., 1979. La lógica jurídica y la nueva retórica. Civitas.

Pérez Luño, A.E., 1982. Sobre el método de enseñanza de la Filosofía del derecho. Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense 23–54.

Petschen, S., 2014. El arte de dar clases. Experiencias de los autores de libros de memorias. Plaza y Valdés, S.L., España.

Ramón y Cajal, S., 1991. Reglas y consejos sobre investigacion cientifica. Espasa-Calpe S.A., Madrid.

Remiro Brotons, A., 1981. Lecciones de Derecho Internacional Público. Formación y aplicación de normas y obligaciones internacionales. Ed. Murcia, Murcia.

Rodríguez Marcos, A., Esteban, R.M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M.J., Messina, C., n.d. Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. Revista de Educación, Mayo-agosto 355–379. doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-355-028

Ruiz-Rico Lòpez Lendínez, J.J., Cámara Villar, G., 1990. Nota preliminar a su obra. Casos prácticos de derecho constitucional. Tecnos, Madrid.

Saramago, J., 2010. Democracia y universidad. Editorial Complutense.

Uribe Arzate, E., Varela Guerrero, P., 2017. El control de convencionalidad en México. Notas sobre un debate constitucional no resuelto, in: Estudios Constitucionales En Homenaje a Los Cien Años de La Promulgación de La Constitución Mexicana de 1917. Porrúa, México, pp. 117–144.

Vallès, J.M., 1999. Constitució i cultura democràtica. Institut de ciències polítiques i socials, Universitat Autònoma de Barcelona. Working Papers.

Vila Ramos, B., 2011. Una propuesta práctica de innovación docente. La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional. InDret. Revista para el análisis del Derecho 1–30.

Wilson, J.B., n.d. Guía práctica para adquirir las destrezas del entrenador y facilitador del proceso de aprendizaje. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.