

4. Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario

María Luz Martínez Alarcón, Prof^a. D^a. Constitucional, UCLM-Albacete

Título de la ponencia: “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”

Nombre y apellidos: M^a Luz Martínez Alarcón

Puesto académico: Profesora Contratada-Doctora II, profesora de Derecho Constitucional.

Institución de procedencia: Departamento de Ciencia Jurídica y Derecho Público, área de Derecho Constitucional, Facultad de Derecho de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha

correo electrónico / web personal: [luz.martinez @ uclm.es](mailto:luz.martinez@uclm.es)

4. 1. Las implicaciones del proceso de convergencia europea en la enseñanza superior sobre el modelo docente universitario

La convergencia europea en materia de enseñanza superior implica reconocer que la construcción de Europa debe dar pasos, no sólo a nivel mercantil y laboral, sino también a nivel intelectual, cultural, científico y tecnológico, una idea ésta que se materializa, por primera vez, en la Declaración de la Sorbona de 25 de mayo de 1998, firmada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. Un año después, el 19 de junio de 1999, se celebra una nueva conferencia que da lugar a la Declaración de Bolonia⁹, en la que se apuesta por un desarrollo armónico de un “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES) que debería estar vigente en el año 2010.

Este proceso de Convergencia Europea en la Enseñanza Superior no sólo va a dar lugar a una nueva estructura de los Planes de Estudios de

⁹ La Declaración de Bolonia la suscriben treinta Estados europeos, incluyendo no sólo a los países de la Unión, sino también a países del Espacio Europeo de Libre Comercio y a países del este y centro de Europa. La Declaración de Bolonia de 1999 fija una serie de principios orientadores de la convergencia (calidad, movilidad, diversidad y competitividad) e incluye, entre otros, el objetivo de establecer un sistema de créditos ECTS.

nuestras Universidades, sino que también conduce –y son ya varios los años que muchas Universidades y Facultades vienen trabajando en ello de una u otra forma- a un **replanteamiento de la metodología docente** a través de la implantación del nuevo sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System).

El crédito ECTS es una medida de la actividad académica-docente que presenta dos importantes diferencias con respecto al sistema al que viene a sustituir. La primera, que se trata de una unidad de medida uniforme para todo el espacio de Bolonia con la que se pretende facilitar la movilidad de los estudiantes entre todos los países de la Unión. La segunda, la relevante para la enseñanza del Derecho, que se trata de un sistema que pone el acento en el trabajo del estudiante y no tanto en su asistencia a clase y en los resultados que obtiene a través del examen¹⁰.

Frente al modelo precedente al ECTS, donde las unidades de crédito tienen en cuenta las horas lectivas (clases teóricas y/o prácticas), el sistema ECTS representa, en forma de valor numérico asignado a cada curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas.

Con él se pretende, en definitiva, **modificar los hábitos de enseñanza y estudio hasta ahora vigentes potenciando el trabajo autónomo del alumno universitario**, convirtiéndolo en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje en el que el profesor actúa como un tutor que fomenta su capacidad de análisis y reflexión a través del trabajo guiado. Además de ello, el ECTS supone una apuesta por un modelo de formación integral del universitario que vaya más allá del, absolutamente necesario pero no suficiente, dominio de los conocimientos propios de los estudios que se cursan. Con este modelo **se pone el acento en la adquisición de ciertas habilidades y/o destrezas que también deben adornar al estudiante**

¹⁰ La Exposición de Motivos del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE nº 224, de 18 de septiembre), señala que “La adopción de este sistema constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del hacer académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes”.

universitario¹¹ y que tienen que ver con la formación de buenos profesionales¹². Desde este punto de vista, el proceso de convergencia europea en la enseñanza superior es loable, en mi opinión, aunque sólo sea porque a su través se han producido algunas reflexiones, hasta ese momento muy minoritarias, sobre la misión de la institución universitaria y sobre el modelo docente de enseñanza y aprendizaje que hemos venido utilizando y que se basa en la transmisión y memorización de una gran cantidad de información acerca de contenidos de normas, instituciones y conceptos jurídicos¹³.

¹¹ “La implantación del “crédito europeo” representará que no sólo se deba computar el número de horas lectivas recibidas por el alumno, sino además el esfuerzo empleado por éste en la preparación de la asignatura. Así, el centro del sistema de educación universitario se desplazará de una enseñanza basada en la traslación exclusiva de información por parte del profesor a los alumnos (que la reciben pasivamente), a un *aprendizaje* en el que, además de la traslación por parte del profesor de un *mínimo conceptual de información o de contenido* de la materia, el estudiante debe desarrollar *competencias, habilidades y aptitudes* para el desarrollo profesional. Todo exigirá un proceso de adaptación enormemente complejo por parte de las Universidades, y, sobre todo, del profesorado, cuyo éxito o fracaso determinará la posición real que ocupe la Universidad en el *ranking* de preferencias en un sistema basado en la competitividad”; JIMÉNEZ ASENSIO, R., “Abogados, enseñanza del Derecho y administración de justicia”, *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. 67, septiembre-diciembre 2003, p. 213.

¹² Muy brevemente: aunque es cierto que la Universidad, como servicio público, no puede articularse atendiendo única y exclusivamente a los criterios del mercado laboral, dichos criterios, sin embargo, tampoco pueden permanecer completamente ignorados si no queremos correr el riesgo de crear un cuerpo social universitario absolutamente decepcionado y desvinculado de la realidad^o. En este sentido, se ha señalado que una Facultad de Derecho que pretendiera convertirse en una fábrica de producción jurídica, tendría una clientela estudiantil muy escasa y de poca utilidad social, y que, precisamente por este motivo, las Facultades de Derecho deberían ocuparse de transmitir métodos y conocimientos orientados a la práctica profesional lo cual, evidentemente, no quiere decir que no se haga ciencia jurídica en las mismas; LAPORTA, F.J., “A modo de introducción: la naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del derecho”, *La enseñanza del Derecho*, Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 6, 2002. En definitiva, parece razonable afirmar que las Facultades deben conciliar la investigación y la enseñanza de los aspectos más esenciales del Derecho, lo que podríamos denominar ciencia jurídica básica, y la enseñanza de unas habilidades de argumentación y aplicación técnica del Derecho que interesan más a la práctica profesional, a la ciencia aplicada. Como señala el profesor TABOADA, estas dos vertientes deben conciliarse a lo largo de toda la carrera universitaria, aunque sea cierto que una u otra puedan –y deban- predominar en fases o ciclos distintos de la misma; TABOADA, P., “La enseñanza del derecho en la universidad: presente y futuro”, *La enseñanza del derecho*, ob. cit., p. 233.

¹³ Y si hasta el momento no ha fracasado este método docente en nuestras Universidades, ha sido porque las oposiciones de justicia se aprueban con la memorización de ciertos temas y porque para el ejercicio como abogado no se precisa prueba alguna. De alguna forma, la reforma del método docente con el sistema ECTS exige, al mismo tiempo, revisar los procedimientos de acceso a la justicia y a la abogacía. En este sentido véase PÉREZ LLEDÓ, J.A., “Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho”, *La enseñanza del Derecho*, ob. cit., pp. 200-201.

Evidentemente, **este modelo**, que pone el acento en el trabajo tutorizado pero autónomo del alumno, **no sólo supondrá un incremento de considerable del trabajo para los estudiantes, sino también para los profesores**, cuyo convencimiento en torno a la necesidad de mejorar la calidad de la docencia resultará fundamental para modificar, en mucho o en poco, nuestro modelo de enseñanza en las aulas.

Ahora bien, “tomarse en serio la docencia” no implica, ni denostar los métodos didácticos precedentes, que siguen siendo útiles si se organizan teniendo como punto de referencia la necesidad de fomentar el autoaprendizaje del estudiante, ni desligar docencia e investigación para pasar a desempeñar una función que, en mi opinión, deben continuar desempeñando las enseñanzas medias. “Tomarse en serio la docencia” implica, antes bien, optimizar los métodos docentes que conocemos (teniendo siempre en cuenta las condiciones que nos rodean) y prestar un poco más de atención a las necesidades e intereses de los estudiantes.

4. 2. Los métodos docentes

1. La actividad de enseñanza

Este nuevo enfoque en el método tiene su trascendencia desde el punto de vista del docente.

En términos generales, obliga a desarrollar una mejor y más detallada planificación del programa o programas de la materia o materias de las que se es responsable intentando, por otra parte, efectuar un ejercicio de autocontención para evitar sobrepasar o saturar las posibilidades de trabajo del alumno normal. En definitiva, se debe –sobre todo en la fase inicial de los estudios- trabajar para aportar certeza y transparencia al desarrollo de la docencia de tal forma que los alumnos conozcan, desde el principio y de una forma clara, qué esfuerzos –en todo caso planificados razonablemente- requiere superar la materia.

Desde un punto de vista específico, **las tareas básicas a realizar para aplicar un modelo ECTS entendido en sentido amplio** (no en el sentido

estricto del *case method* americano cuya aplicación plantea más problemas¹⁴) **son, como mínimo:**

-Delimitar las actividades que el alumno debe realizar para conseguir los objetivos pretendidos consistentes en la adquisición de ciertos conocimientos y competencias (aprendizaje autónomo, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, capacidad de gestión de la información, comunicación oral y escrita, resolución de problemas, capacidad de decisión, trabajo en equipo, razonamiento crítico, compromiso ético y sensibilidad social, económica y medioambiental¹⁵, creatividad, espíritu emprendedor, liderazgo...).

-Cuantificar cada asignatura en créditos ECTS. En concreto, el parámetro de referencia lo proporciona el artículo 4 del Real Decreto 115/2003, de 5 de septiembre, que señala que un crédito ECTS equivale de 25 a 30 horas de trabajo del alumno.

¹⁴ Resulta discutible la conveniencia, incluso coherencia, de utilizar un sistema puro de *case law*, aunque ello no impida extraer sabias lecciones a partir de su metodología utilizándolo en ciertos momentos del aprendizaje del alumno y para ciertos temas. Y ello no tanto porque nuestra cultura jurídica sea diferente a la cultura jurídica anglosajona donde se aplica sino, sobre todo, porque no debemos olvidar que los estudios de Derecho en los Estados Unidos constituyen una suerte de postgrado que sólo se cursa cuando se ha obtenido una diplomatura universitaria y cuando, por tanto, los alumnos ya disponen de cierta edad (21 o 22 años como mínimo, habiendo casos, no excepcionales, de más de 30 años) que les asegura un mayor grado de madurez intelectual que el que, por regla general, tienen los estudiantes de Derecho en las universidades europeas. Además, el acceso a estos postgrados de Derecho anglosajones no resulta sencillo. Exige superar unas pruebas muy duras y disponer de fuertes medios económicos para sufragar los gastos de matrícula y permanencia, sólo paliados por un sistema de becas ciertamente restrictivo. Esto garantiza la llegada de los mejores, que no sólo son alumnos buenos sino que también se encuentran especialmente motivados habida cuenta de sus expedientes académicos (aunque no deja de ser criticable la aplicación de un sistema exclusivamente competitivo que olvida principios básicos del orden social como es el de la solidaridad). Sobre todo ello véase JIMÉNEZ ASENSIO, R., "Abogados, enseñanza del Derecho y administración de justicia", ob. cit., p. 203, muy escéptico respecto a la utilización del *case law* en nuestras Universidades; y PÉREZ LLEDÓ, J.A., "Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho", *La enseñanza del Derecho*, ob. cit., p. 236, que se muestra optimista sobre la posibilidad de aplicar con éxito en las Universidades españolas un sistema, no igual, pero muy parecido al *case method* americano.

¹⁵ Comparto plenamente la siguiente aseveración: "La universidad no puede ser una torre de marfil silenciosa ante los problemas que amenazan la nueva sociedad: la exclusión y la marginación de colectivos cada vez más amplios, la violencia, las nuevas formas refinadas de explotación y la inseguridad laboral, los fundamentalismos religiosos, étnicos o –acaso los más graves- económicos, etc."; MICHAVILA, F.A., "La universidad del futuro: expectativas y cambios necesarios", *La enseñanza del Derecho*, ob. cit., pp. 101-102.

-Programar y formalizar documentalmente el desarrollo de la docencia. En este sentido, resulta de gran utilidad ofrecer a los alumnos unos Cuadernillos Docentes donde el profesor refleja un programa claro y minucioso de la asignatura y establece los calendarios académicos con la suficiente antelación como para que el alumno conozca, desde el principio, no sólo los contenidos de la misma que han de ser objeto de evaluación, sino también en qué fecha se impartirán y evaluarán (todo ello con el objeto de preparar con suficiente holgura el tema y sus posibles intervenciones en clase).

Para los alumnos, este nuevo enfoque en el método los **obliga a sustituir su actitud básicamente pasiva durante su proceso de aprendizaje por una actitud básicamente activa** que, a mi juicio, acompañada de una buena planificación, tutorización y control por parte del profesorado, les aportará una formación mucho mejor (si bien es posible que en su fase inicial de implantación aparezcan las críticas de los estudiantes, conscientes de que lo que han de hacer ahora ya no tiene nada que ver con la tarea que muchos de ellos venían desarrollando consistente en adivinar y memorizar con la mayor brevedad posible las preguntas del examen)¹⁶.

En cualquier caso, no se trata de renunciar a las actividades – especialmente las **lecciones magistrales o clases teóricas**¹⁷- que hasta

¹⁶ Por tanto, mejorar la enseñanza del Derecho en nuestras Facultades requiere del concurso de ambas partes (profesores y alumnos). Mejorar la enseñanza del Derecho depende, entre otras cosas, de que los profesores incentivemos el trabajo autónomo y crítico de nuestros alumnos, pero ello será realmente difícil “si éstos no se encuentran predispuestos a realizar un esfuerzo mucho mayor que el inherente al aprendizaje memorístico, o si no están de acuerdo con la ejecución de un tipo de exámenes que, al intentar evaluar su capacidad crítica, resultan mucho más subjetivos que aquellos que sólo pretenden comprender la memorización de una definición o el enunciado de una norma”; PEÑUELAS I REIXACH, “*La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*”, eDº. Marcial Pons, Madrid 1996, pp. 19-20

¹⁷ Aunque hay quien considera que la lección magistral sólo debe ser un complemento secundario y no la base fundamental de lo que debería hacerse en las aulas. En este sentido véase PÉREZ LLEDÓ, J.A., “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, *La enseñanza del Derecho*, ob. cit., pp. 201-202. En mi opinión, la lección magistral, practicada de forma adecuada, no es prescindible y resulta necesaria especialmente cuando los conocimientos jurídicos del alumno son menores, es decir, en los primeros cursos de carrera en los que, recordemos, se imparte la disciplina “Derecho Constitucional”. Como afirma CAPELLA, J.R., después de la biblioteca, nada proporciona al mejor estudiante ocasión de aprender que un buen profesor; en *El aprendizaje del aprendizaje*, eDº. Trotta, Madrid 1995, p. 46. Véase, sobre los enfoques de la lección magistral, CRUZ TOMÉ, *Didáctica de la Lección Magistral*, INCIE, Madrid 1981. Hay que intentar evitar los errores que, hasta hace muy poco de una forma excesivamente frecuente, solían cometerse durante la exposición de una lección magistral: aportar demasiada información en poco tiempo, a una velocidad excesiva; dar por

hace muy poco han sido las protagonistas en las aulas universitarias. Antes bien, se trata de organizarlas teniendo en cuenta que ahora lo relevante va a ser el trabajo del alumno como sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo, y por lo que hace a la lección magistral, ésta sólo será apropiada para fomentar el autoaprendizaje del estudiante si está bien preparada y no se limita a reproducir o resumir la información ya contenida en un texto recomendado a los alumnos que éstos deben haber trabajado antes de la explicación correspondiente del profesor (que se sabe cuándo va a tener lugar gracias a los cronogramas incluidos en los Cuadernillos Docentes).

Por otra parte, las **clases prácticas** deben completar la enseñanza adquirida durante las clases teóricas (clases magistrales) y su importancia debe, a mi juicio, ir incrementándose hasta llegar a su grado máximo en los cursos superiores. Este tipo de actividades prácticas contribuyen de forma decisiva a fijar o verificar la adquisición de los conocimientos teóricos. Con ellas, el alumno se ve obligado a aplicar los saberes generales por él adquiridos a un caso concreto y específico. Tiene que reflexionar, comprender y seleccionar los distintos conceptos asumidos a lo largo de las clases teóricas y, además, es en este momento cuando puede comprobar si realmente ha comprendido o no la materia y, en su caso, detectar las posibles lagunas o deficiencias de su proceso de aprendizaje.

Otro instrumento docente fundamental lo constituyen –o deben constituir– las **tutorías**, especialmente en un modelo pedagógico como éste en el que se pretende convertir al alumno en el protagonista de su propio aprendizaje. Las tutorías, en todo caso, deben desempeñar una función que podríamos denominar reactiva, consistente en proponer soluciones a problemas ya manifiestos, y una función preventiva, consistente en anticiparse a los problemas para reducir así la posibilidad de que éstos aparezcan¹⁸. Desde este último punto de vista, parece interesante diseñar un

supuestos todos los conocimientos; no realizar resúmenes durante la exposición ni dirigirse jamás durante su exposición al alumno para plantearle interrogantes y, al final de la misma, no destacar las ideas principales.

¹⁸ Para prevenir el fracaso académico, la tutoría puede ayudar al alumno a concretar la carga de asignaturas a matricular; darle posibilidades de conocer sus propios niveles de partida en relación a las asignaturas con más alto porcentaje de fracasos; orientar el estudio en la universidad, la organización y el provechamiento del tiempo; seguimiento de los primeros resultados académicos...

sistema de atención tutorial por grupos organizados –naturalmente sin eliminar la atención individualizada para los estudiantes que lo soliciten- al objeto de fortalecer este instrumento docente (fundamentalmente en lo relativo a su función preventiva) y conseguir un mejor aprovechamiento de los horarios de atención a alumnos. La comunicación entre profesor y alumno no sólo se produce espontáneamente (por ejemplo, cuando existe afinidad entre un profesor y un alumno concretos, o cuando el profesor y el alumno se conocen previamente), sino que también se construye. En este proceso de construcción resulta fundamental la iniciativa del tutor..

Finalmente, el instrumento docente de los **seminarios** puede servir para ofrecer al alumno más motivado o interesado la oportunidad de integrarse en un grupo reducido con el objeto de profundizar sobre determinadas materias de la disciplina. Para su buena marcha, el profesor debe seleccionar los temas monográficos más atractivos (cuestiones de actualidad, temas próximos a la juventud...), pensar en el número adecuado de estudiantes, elaborar y proporcionar –directa o indirectamente- los materiales de trabajo... Los seminarios también fortalecen el papel del estudiante universitario como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, generan interacción y ayudan a establecer una buena relación entre estudiantes y entre éstos y el profesor, y con ellos se aprende a trabajar en grupo (distribuir tareas, coordinarlas, disfrutar con la investigación y el intercambio de experiencias, exponer y defender sus opiniones en público...).

2. La actividad de evaluación

La labor del docente no se agota en una actividad de enseñanza, sino que también debe extenderse al control del rendimiento y aprovechamiento del alumno, al control del grado de conocimientos y habilidades técnicas y argumentativas adquiridas. Es lo que se conoce como actividad de evaluación.

Desde este punto de vista, resulta preciso fijar un mínimo indispensable de habilidades y conocimientos por debajo del cual ningún alumno debería superar la materia (y es que no se deben desconocer cuestiones ni problemas básicos de la materia). La evaluación es, por tanto,

un método docente fundamental de todo el proceso de enseñanza universitaria y debe desarrollarse de forma prolongada en el tiempo, siendo conveniente realizar una primera evaluación inicial para verificar la situación de partida, los conocimientos previos de los alumnos sobre la materia, sus errores o lagunas y sus ideas preconcebidas. Se trataría, por tanto, de realizar un análisis de la realidad para determinar de forma congruente los objetivos y contenidos que se pretende alcanzar. Posteriormente, la evaluación debe desarrollarse a lo largo de todo el proceso educativo (evaluación continua) para conocer los progresos parciales y para poder ir corrigiendo los defectos sobre los objetivos iniciales, estrategias, contenidos, etc.

Hasta hace muy poco, la regla general era una evaluación que se había traducido en una presencia excesiva del examen como único método evaluativo (lo cual distorsionaba los objetivos pretendidos a través de cualquier proceso evaluador).

Evidentemente, la posibilidad de prescindir del examen como instrumento para valorar los conocimientos y destrezas adquiridos por el alumno es inversamente proporcional al número de alumnos que cursan una determinada materia. A nuestro juicio, sólo clases muy pequeñas – probablemente no más de quince alumnos¹⁹- permitirían su supresión, porque sólo en este caso se podría establecer una auténtica relación bidireccional profesor-alumno/alumno-profesor que permitiría al profesor adquirir un conocimiento real del progreso realizado por el estudiante. Quizás, en el futuro, con clases más reducidas, cuando los alumnos hayan cambiado el entendimiento de lo que es el trabajo universitario, podamos suprimir los exámenes, pero, a mi juicio, actualmente, el examen resulta un método necesario para controlar a los alumnos y verificar quiénes y cómo trabajan. Llevar un sistema de evaluación continua que desembocara finalmente en la supresión del examen requiere, evidentemente, la existencia de unas condiciones diferentes de las que tenemos en la actualidad, y es por eso por lo que finalmente el profesor universitario debe optar por algo a medio camino entre lo que se desea hacer y lo que realmente se puede hacer. En cualquier caso, todo proceso evaluador, se utilice o no el examen, se puede realizar de muy diversas maneras, unas más adecuadas que otras.

¹⁹ Serían clases articuladas como seminarios en las que, en lugar de profundizar sobre una determinada cuestión muy especializada, se abordaría una asignatura troncal.

A mi juicio, el profesor debe utilizar otros instrumentos, más allá del examen, para conocer lo que el estudiante ha aprendido: casos prácticos, preguntas en clase, trabajos en la preparación de temas y debates, asistencia a seminarios...

3. A modo de conclusión

Después de todo lo dicho sería ingenuo desconocer que este tipo de enseñanza universitaria, buena en sus planteamientos generales, se enfrenta a graves problemas de aplicación práctica:

-Implica un aumento considerable de la carga del trabajo del profesor universitario que, sin embargo y desgraciadamente en la situación actual de la Universidad española, ve impotente cómo los niveles de exigencia de elevan sin contraprestaciones que motiven su trabajo en este sentido. Y no me estoy refiriendo, que también, a las retribuciones salariales que recibe el profesor universitario por su trabajo, sino, sobre todo, y especialmente por lo que a las nuevas generaciones se refiere, a su falta de estabilidad laboral y, en definitiva, a su situación de precariedad laboral.

-Se basa en la existencia de una auténtica relación bidireccional maestro-alumno/alumno-maestro que es el pilar de la verdadera educación universitaria, reflexiva y crítica, pero que la masificación en las aulas, aunque ya muy mitigada, impide²⁰. En efecto, la masificación y la falta de tiempo dificulta, aunque no impide completamente, enfocar la enseñanza y el aprendizaje universitarios desde este punto de vista.

-La aplicación de este nuevo enfoque en la enseñanza y aprendizaje universitarios aconseja la reducción del número de horas presenciales del

²⁰ NIETZSCHE ironizaba sobre este punto en unas conferencias que pronunció en 1872 en la Universidad de Basilea cuando describía que “el extranjero deseoso de conocer nuestro régimen universitario pregunta ante todo, resueltamente: “¿Cómo se vincula en vuestro país el estudiante con la Universidad?”. Le contestamos: “Por el oído, como el oyente”. El extranjero queda sorprendido. “¿Únicamente por el oído?”, inquiera. “Así es”, confirmamos, “únicamente por el oído. (...) Una boca que habla y muchos oídos, la mitad de ellos acompañados de manos que escriben: tal es el aparato universitario exterior, tal es el mecanismo educacional puesto en acción en la universidad”; NIETZSCHE, F., *Sobre el porvenir de nuestros establecimientos educacionales*, Barcelona, Tusquets 1980, pág. 448.

alumno en las aulas que, por el momento, los Planes de Estudio actuales no permiten.

-El último inconveniente consiste en que este nuevo enfoque funcionará de una forma más efectiva en cursos superiores de la Licenciatura que no son los cursos en los que se imparte nuestra disciplina. Por el contrario, el Derecho Constitucional se imparte en los primeros cursos de carrera, cuando el alumno no ha adquirido todavía una base conceptual suficiente como para desarrollar de una forma autónoma y racional su capacidad analítica y crítica al respecto. Es más, los primeros cursos de toda licenciatura están condenados a ser puente entre al abandono de los hábitos, rutinas y métodos colegiales y la asunción de la nueva vida universitaria.