

González Hernández, Esther, Un modelo de “enseñanza participativa” del derecho Constitucional

**Profesora Titular de Derecho Constitucional**  
**Universidad Rey Juan Carlos**  
([esther.gonzalez@urjc.es](mailto:esther.gonzalez@urjc.es))

**Eje temático al que se adscribe la comunicación:** Nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras Clave:** Enseñanza interactiva, aprendizaje participativo, Derecho Constitucional.

**Resumen:** No hay duda de que la inminente implantación de, al menos, las premisas básicas del Espacio Europeo de Enseñanza Superior supondrá cambios significativos en el modelo universitario español. Un modelo que, en el caso de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, tradicionalmente se ha basado, o pivotado, principalmente en la trasmisión de conocimientos por la técnica descriptivo-expositiva, también conocida como “lección magistral”.

En la presente comunicación, sin embargo, se expone un modelo de enseñanza una disciplina jurídica como es el Derecho Constitucional, desde fórmulas interactivas y participación del alumno, que pretenden desarrollar varias de las competencias señaladas en el Libro Blanco del Grado de Derecho como imprescindibles para los futuros graduados en Derecho.

## **I. INTRODUCCIÓN: EL NUEVO MODO DE “DAR CLASE” EN LA UNIVERSIDAD COMO CONSECUENCIA DE LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*“Mi sentir más fuerte sobre la docencia es que debes empezar con el estudiante. Como maestro no debes empezar a enseñar, a pensar en tu propio ego y en lo que sabes... Los momentos del aula deben pertenecer al estudiante – no a los estudiantes, sino al auténtico estudiante indivisible - . No enseñas a una clase. Enseñas a un estudiante” (Paul Baker, Integration of Abilities: Exercises for Creative Growth, 1977).*

Como se exponía en el resumen que acompaña a la presente comunicación la aplicación de las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior<sup>1</sup> supondrá, sin

---

<sup>1</sup> Sabido es por todos, que a finales de los años ochenta, los gestores de los centros de enseñanza superior europeos comprobaron y constataron la necesidad de revisar las bases en que se asentaba el modelo universitario vigente hasta la fecha, con el fin de afrontar las nuevas demandas fruto del proceso de integración europea. Fue así como en 1988 en la Universidad de Bolonia, los rectores universitarios determinaron la necesidad de sensibilizar a los gobernantes y a la opinión pública con la nueva realidad universitaria, y firmaron la *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Sin embargo, el inicio oficial del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior no tuvo lugar hasta la Declaración suscrita, nuevamente en la ciudad de Bolonia, por los Ministros de Educación de veinticinco países europeos, los días 18 y 19 de junio de 1999. A esos dos importantísimos documentos se suman las reuniones que han tenido lugar en distintas ciudades de Europa: v.gr. las Conferencias de Ministros de

duda, cambios significativos, y esperemos, sustanciales en la enseñanza universitaria y, más concretamente, en la transmisión del “saber científico-profesional” a los alumnos de la enseñanzas superiores. Debe recordarse que, hasta épocas muy recientes, se defendía que la Universidad no era más que un centro de investigación y educación para la preparación y el ejercicio de determinadas profesiones. Hoy en día, a esta clásica misión de los centros de enseñanza superior se añade la necesidad de garantizar cierta conexión entre Universidad y Sociedad. De ahí los cambios que, sin duda, acontecerán.

La Universidad debe estar permanentemente al tanto de las nuevas demandas sociales. La formación y la capacitación profesional de los jóvenes no es su única finalidad, porque ésta institución educativa en el siglo XX comenzó a formar las grandes masas sociales y a prepararlas para vivir en una sociedad en constante cambio<sup>2</sup>. Por tanto, necesariamente, el nuevo modelo universitario europeo de Educación Superior supondrá cambios significativos, que permitan conseguir o lograr unas dinámicas de trabajo y formativas en el alumno más dinámicas, útiles y competentes a corto, medio y largo plazo, y una mejor adaptación al mercado laboral.

Por tanto, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior no sólo ha generado un amplio debate sobre el futuro de la institución universitaria, sino que, además, ha supuesto la inauguración de un interesante foro de discusión sobre el nuevo modelo de Universidad que debe construirse en la presente centuria. En este sentido, el “*Trends V*” de la *European University Association* exponía que el sistema universitario europeo debe avanzar en la consecución de un aprendizaje más centrado en el estudiante y en la atención permanente a la educación<sup>3</sup>, buscando la adaptación de la institución universitaria; porque estamos ante una Universidad anclada en esquemas tradicionales que necesita acercarse y adecuarse a la nueva realidad social. Como se señala en la presentación del *IX Foro ANECA “La Universidad del siglo XXI”*, “se avencinan nuevos tiempos; nuevos tiempos, en los que se potenciarán nuevas formas de Educación Superior diferentes a la Universidad, que hasta ahora no han recibido atención suficiente (...) Las Universidades y el resto de centros de Educación Superior deberán reflexionar cuidadosamente sobre su misión y asumir su papel como centros de riqueza intelectual y material”<sup>4</sup>.

Pues bien, en nuestro caso la Universidad española que se espera construir está todavía en una fase incipiente, fundamentalmente porque el peso de la voluntad del profesorado y de los contextos institucionales, de una parte, y de las restricciones tecnológicas, de otra, siguen provocando que todavía actúe según parámetros tradicionales y poco transformadores<sup>5</sup>.

No obstante, y, a pesar de las dificultades, en los últimos años se apuesta decididamente por el fomento y desarrollo de una mayor calidad y excelencia en todos los aspectos que conforman la educación universitaria. En una palabra: la búsqueda de

---

Educación Superior de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007) estando previsto que el proceso culmine en el año 2010, sin olvidar, el reciente encuentro en Leuven/Louvain-la-Neuve los días 28 y 29 de abril de 2009.

<sup>2</sup> DUART, J. M. *et alii*, *La universidad en la sociedad real. Usos de Internet en educación superior*, Ariel, Barcelona, 2008, pág. 17.

<sup>3</sup> CROSIER, D., PURSER, L., y SMIDT, H., *Trends V. Universities Shaping the European Higher Education*, European University Association, 2007. <http://www.eva.be> (Fecha de consulta: 13 de octubre de 2008).

<sup>4</sup> RAURET DALMAU, G., “Presentación”, en *IX Foro ANECA. La Universidad del siglo XXI*, ANECA, Madrid, 2007, pág. 13.

<sup>5</sup> DUART *et alii*, *op. cit.*, pág. 23.

la garantía de la calidad viene siendo el eje fundamental sobre el que pivotan, en la actualidad, las principales acciones valorativas del sistema universitario español, pues “el propósito conjunto de dichas acciones es contribuir a que las Universidades se sitúen cada vez más cerca de escenarios donde la mejora continua en sus procesos y la rendición de cuentas a la sociedad sean un hecho”<sup>6</sup>.

El objetivo no es otro que conseguir un sistema universitario integrado en un contexto que suponga una amplia oferta formativa, porque esto es lo que demanda el actual mercado laboral. Objetivo éste que exige de nuevas metodologías docentes, esto es, de nuevas formas de enseñar y aprender, y que desarrollen adecuadamente las competencias personales y académicas de los, hoy, alumnos pero, mañana, profesionales.

Por tanto, y a pesar de que los cambios derivados de la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior son muchos y se refieren a prácticamente todos los aspectos que conforman la enseñanza universitaria, nos centraremos en los relativos a las nuevas formulas de enseñanza-aprendizaje del alumno. Recuérdese, como lo hace Del Rincón Igea, que “asistimos a un cierto cambio de perspectiva: el alumno recupera el espacio y se está convirtiendo en el núcleo de atención dentro del entorno universitario; quizá porque su presencia comienza a cotizarse como un bien que es necesario salvaguardar e incluso *atraer*”<sup>7</sup>.

## II. NUEVOS PERFILES PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

No descubrimos nada nuevo si apuntamos que el desarrollo de nuevas fórmulas y modos formativos en la Universidad requiere de la implicación de su principal protagonista: el profesorado universitario, que, ante todo y como premisa de partida, deberá estar convencido de la utilidad y necesidad de implantar nuevas fórmulas en los modos tradicionales de impartir docencia. Pero también, deberá estar dispuesto a asumir dificultades y obstáculos que se presentarán en el diseño definitivo. Por ello, conviene que dediquemos, si quiera unas breves líneas sobre el perfil de docente, esto es, de profesor universitario que requiere la aplicación de este modelo.

Comenzamos, así, aportando una inicial definición del profesor universitario como un “profesional que ayuda” al alumno en su aprendizaje<sup>8</sup>. Es, por tanto, y en primer lugar, **profesional**, es decir, que pertenece a la profesión y la ejerce, lo que implica una preparación especial para su desempeño, es decir, “un saber técnico” específico. En segundo lugar, **ayuda**, lo que supone acción, esfuerzo y trabajo cooperativo con el alumno. En consecuencia, el profesor universitario debe tener en el aprendizaje su elemento prioritario y, en definitiva, el fin de su actividad docente.

Comenzando por el primero de los caracteres apuntados, para ser profesional parece lógico exigir ser titulado por la propia universidad, pues esta titulación de licenciado, ingeniero, etc., implica ya una preparación general y cierta “cultura científica”, que, no obstante, debe completarse con una preparación más específica en el

---

<sup>6</sup> Informe completo sobre el estado de la evaluación de la calidad en las Universidades españolas, elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, de 2 de diciembre de 2007 (URL: [http://www.aneca.es/estudios/doos/informe\\_micinn\\_071202.pdf](http://www.aneca.es/estudios/doos/informe_micinn_071202.pdf) Fecha de consulta: 19 de enero de 2009), pág. 6.

<sup>7</sup> DEL RINCÓN IGEA, B., *Tutorías personalizadas en la Universidad*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2000, págs. 18 y 19.

<sup>8</sup> Acogemos la definición de CONTRERAS, E., “La formación del profesorado universitario”, *Curso de Formación del Profesorado Universitario*, Instituto de Ciencias de la Educación. UPM, Madrid, 2004.

área de conocimiento en el que pretende especializarse a través de cursos de postgrado, doctorado, etc. Estos están destinados a garantizar un adecuado conocimiento de la disciplina propia, que suponga un conocimiento amplio y profundo de los contenidos propios de su programa de enseñanza, así como de las afines o más cercanas a la materia que se imparte, para garantizar una buena conexión interdisciplinar.

Ahora bien, el profesor universitario además de contar con un buen conocimiento científico, como base inicial y justificadora de su dedicación a la docencia universitaria, esto es, a la formación superior, necesita de una sólida formación psicopedagógica, como requisito sustancial que distingue al auténtico profesional de la enseñanza universitaria de cualquier otro experto en la materia<sup>9</sup>. Recuérdese que entre las obligaciones de todo docente, incluidos los profesores universitarios está la correcta transmisión de esos “saberes científicos” para que lleguen al alumno con la nitidez deseada. Y este es precisamente el aspecto a mejorar en un futuro en la Universidad española, pues, aún suponiendo, un esfuerzo añadido a la formación científica, incide de modo directo en la calidad de la enseñanza universitaria.

Mal que nos pese, recuerda Contreras, que es una realidad intrínseca a nuestro modelo universitario que la mayoría de los centros de enseñanza universitaria se suelen nutrir de profesores procedentes de las propias Facultades o Escuelas que, una vez finalizados sus estudios de Licenciatura o Ingeniería, se “reenganchan” en sus departamentos como becarios, ayudantes, doctorandos, etc. Así, todos los años se incorporan a la universidad “nuevos profesores”, que se encargan de impartir docencia sin ningún tipo de preparación específica y, lógicamente, sin ningún tipo de experiencia, ni siquiera en la asignatura de que se van a hacer cargo. Estamos ante profesores que, en ocasiones, pasan en solo unos meses de ser alumnos de quinto curso, a ser profesores de segundo o tercero de la misma carrera<sup>10</sup>. Esta es una dinámica altamente perniciosa y llena de riesgos para la excelencia docente del sistema universitario. Por ello, parece más que recomendable que los nuevos profesores pasen por unas primeras lecciones formativas como método con el que garantizar, en cierta medida, una mejor docencia.

En este orden de consideraciones, el profesor universitario, sin desprestigiar su labor investigadora, debe asumir como función también especialmente importante la impartición de la docencia que le viene asignada. Si existe el alumno es porque existe el profesor, y éste también justifica su posición por el reflejo del alumno en la relación bidireccional que les une. Y, además, incluso su actividad investigadora adquiere una nueva dimensión al constituir un elemento formativo esencial del profesor, que, aunque sea inconscientemente, utiliza su investigación como complemento y profundización en los conocimientos que de su asignatura explica a los alumnos.

Afirmación esta, que sitúa a los profesores universitarios ante importantes retos y exigencias, en algunos casos, de difícil consecución, pues “así como resulta fácil definir las características de la actividad investigadora como profesión compleja que requiere un alto grado de preparación, no ocurre lo mismo con la docencia, que sigue teniendo dificultades para hacerse un hueco en una cultura como la universitaria”<sup>11</sup>.

A ninguno de los que nos dedicamos a esta noble profesión resultará ajeno que “cada hora adicional de esfuerzo que un profesor pone en docencia probablemente se deduce de una hora de esfuerzo que se destinaría a la investigación y perjudica sus

---

<sup>9</sup> CONTRERAS, *op. cit.*, pág.12.

<sup>10</sup> *Ibidem*, págs. 12 y ss.

<sup>11</sup> FERNÁNDEZ MARCH, A., “El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional”, *Educación*, nº 33, 2004, pág. 128.

expectativas de carrera y sus ingresos a largo plazo (...) Los sistemas de reconocimiento y recompensa habituales desaniman a los profesores que se tomen en serio la docencia e incluso a que vean que se la tienen que tomar en serio. En muchas instituciones, las prioridades de investigación complican las cosas a los individuos que están preparados para aceptar tareas relacionadas con la mejora de la docencia”<sup>12</sup>. Dicho de una forma aún más descriptiva: “no hay relación entre la excelencia docente de un individuo y su excelencia investigadora. Además, a medida que las presiones para publicar se intensifican y las dimensiones de las clases aumentan, una de las opciones comunes de los docentes ha sido simplemente reducir contacto con los estudiantes y reducir sus comentarios en los trabajos y *feedback*”<sup>13</sup>. En definitiva, prestar menos atención a la calidad de su docencia.

Pero, sea como fuere, y dejando a un lado, el debate de si las fórmulas que, a día de hoy, se proponen son las más adecuadas para la consecución del objetivo o de si son necesarias políticas institucionales de fomento de la excelencia docente, lo cierto es que, los profesores universitarios debemos asumir la necesidad ineludible de aplicar determinados cambios a los modos tradicionales de desarrollar nuestra función docente, pues “Como condición *sine qua non* para la adaptación al nuevo modelo de universidad, el profesor universitario debe romper radicalmente con la convicción, por otra parte bastante generalizada, de que su función empieza y termina en dar un temario, en transmitir los conocimientos de un programa o en la explicación de los contenidos de una asignatura o área de saber (...) Ahora se le pide que sea educador y formador”<sup>14</sup>. He aquí, por tanto, el segundo punto al que nos referíamos al inicio de estas reflexiones, a saber su condición de “profesional que **ayuda**”.

El nuevo contexto en que se mueve el profesor universitario es algo más complejo que hace unas décadas, porque no solo se le exige conocer bien la materia que ha de enseñar, sino también saber cómo deben aprender los estudiantes, es decir, conocer los recursos didácticos o pedagógicos que se adecuen mejor a su asignatura y situación docente. En una palabra, se le exige “el abandono del esquema fijista de explicación-examen que prima lo mecánico y repetitivo del aprendizaje”<sup>15</sup>, para comenzar a reivindicar para la profesión docente la dimensión ética que parecía haberse abandonado en España; una dimensión ética que “supone recuperar el sentido de compromiso y responsabilidad con el trabajo que hacemos, lo que significa intentar hacer lo mejor posible las cosas que como profesionales nos corresponde hacer”<sup>16</sup>. Y es precisamente esta la característica principal en la que se sustenta el modelo de enseñanza participativa del Derecho Constitucional.

---

<sup>12</sup> GIBBS, G., “Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales”, *Educación*, nº 33, 2004, págs. 16 y 17.

<sup>13</sup> *Ibidem*, pág. 26.

<sup>14</sup> GARCÍA NIETO, N. (dir.); ASENSIO MUÑOZ, J. J.; CARBALLO SANTAOLALLA, R.; GARCÍA GARCÍA, M. y GUARDIA GONZÁLEZ, S. (octubre de 2004), trabajo subvencionado por el MECED en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario, pág. 21.

<sup>15</sup> SANTOS BERMEJO, U., “Aproximación al concepto de aprendizaje constructivista”, *Cuadernos de Educación*, nº 1, 1985, pág. 19.

<sup>16</sup> FERNÁNDEZ MARCH, *op cit*, pág. 129.

### III. LA “ENSEÑANZA PARTICIPATIVA” DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

#### A. Planteamiento general

Fijemos, en primer lugar, los datos básicos para la adecuada comprensión del modelo que se describe. Así, comencemos señalando que el modelo docente que se presenta es aplicable a las asignaturas de Derecho Constitucional I y II del Grado en Derecho, que será aplicado en el curso académico 2009/2010 en la Universidad Rey Juan Carlos, pero que también podrá ser aplicado a cualquiera de las asignaturas asignadas a dicho área de conocimiento, con la solas adaptaciones que se impongan de la diferente programación que se deriven en cada caso, y de la titulación en la que se inserte.

En segundo lugar, que este modelo no es una teorización de lo que deberá hacerse desde el presente curso-académico 2009/2010, sino que se aplica y ha sido desarrollado desde el curso académico 2001/2002. Por tanto, quede claro que, lo que en las páginas siguientes se detalla es una descripción lo más ajustada posible a la actividad docente *real* de su autora en la Universidad Rey Juan Carlos. No se expone, en consecuencia, lo que debería ser el nuevo horizonte de la enseñanza del Derecho Constitucional por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, sino un modelo docente puesto en práctica en los en los nueve cursos académicos.

En tercer lugar, que, aunque ya se ha expuesto siquiera de un modo tangencial, que este modelo de enseñanza del Derecho Constitucional incluye las pautas didácticas estructurales del Espacio Europeo de Educación Superior. En este sentido conviene dejar sentado que su éxito dependerá en gran medida del número de alumnos en el aula, pues no es aconsejable para grupos de más de cuarenta alumnos. Por tanto, se inserta perfectamente en las prescripciones al respecto del Espacio Europeo de Educación Superior, adecuándose, también a sistemas de evaluación continua.

En cuarto lugar que acoge un concepto amplio de Programa-Guía docente, a modo del tradicional “Portafolio docente”, esto es, la exposición de “información, actividades y materiales docentes” seleccionados por la probada y sólida evidencia empírica de su efectividad como elemento formativo<sup>17</sup>. En este sentido, se ofrece al alumno un “Programa-Guía” que acoge otro tipo de apartados, orientaciones, sugerencias, especificaciones, pues, entre otros aspectos, incluye los objetivos tanto generales como particulares, que se espera adquiera el alumno en su proceso de aprendizaje, como los materiales docentes que se utilizarán a lo largo de las explicaciones teóricas y las actividades prácticas a desarrollar, tanto “estudios de casos” como “proyectos” o trabajos en grupo.

Así, por lo que respecta a los materiales docentes de apoyo a la explicación, se trata de materiales de variado tipo (lecturas, cuadros estadísticos, Informes de órganos constitucionales, disposiciones legislativas, material jurisprudencial, discursos institucionales, etc.) de imprescindible consulta y manejo para un adecuado seguimiento de la asignatura. Estamos ante una meditada selección de material documental, que se analiza al hilo de las explicaciones teóricas bajo las prescripciones y dirección del

---

<sup>17</sup> En términos generales, por “Programa” suele entenderse el catálogo de los contenidos de un curso o asignatura, es decir, el conjunto de materias organizadas en un campo de estudios, o área de conocimiento (CONTRERAS, E., *Programa y curriculum*, Instituto de Ciencias de la Educación. UPM, Madrid, 2004, pág. 2). Lo tradicional en ámbitos universitarios era que los Programas solamente contuviesen los títulos de las lecciones a explicar en cada asignatura, y a lo sumo breves indicaciones sobre su contenido.

docente. Con la lectura de este material se pretende que el alumno se acostumbre a manejar determinados documentos, pero que, a la vez, compruebe la materialización fáctica de lo que se expone a nivel meramente teórico. Por ejemplo, se ha comprobado la utilidad de ofrecer a los alumnos un *Dossier de jurisprudencia constitucional* en el que ha seleccionado las sentencias más significativas, ordenadas por asuntos objeto de su competencia, con el que los alumnos se acostumbran al uso y lectura de material jurisprudencial.

En lo relativo a las actividades a desarrollar por los alumnos, tanto “casos prácticos” como “proyecto en grupo”. En los primeros el estudiante se enfrenta a la descripción de una situación específica que debe resolver, con la que se busca fomentar e incentivar el razonamiento técnico-jurídico y para mejorar en la exposición y argumentación de cualquier materia. De ahí, que sea especialmente útil en el estudio de materias jurídicas, pues en Derecho el futuro profesional tendrá que aplicar las normas legales a casos particulares. Por su parte, los “proyectos en grupo” presentan grandes utilidades didácticas, al fomentar varias de las competencias que el Espacio Europeo de Educación Superior pretende desarrollar en los nuevos universitarios, como son el desarrollo de las destrezas orales y escritas de los alumnos y en la comprensión del proceso de toma de decisiones en ámbitos políticos por órganos colegiados. Además, permite que los alumnos comiencen a familiarizarse con la redacción de ejemplos normativos, y con la estructura que deben asumir los textos legislativos. Así, en relación con el modelo de enseñanza aprendizaje del Derecho Constitucional que se describe, se proponen a los alumnos dos Métodos de proyectos. A saber: la *Elaboración de un Glosario de Terminología Jurídico-Constitucional*<sup>18</sup> y de la *Elaboración de un Reglamento Electoral para la elección de Delegado*. En ambos casos, se exige que las decisiones grupales se tomen siguiendo el modelo de los órganos colegiados, como fórmula con la que comprender mejor el funcionamiento de determinadas instituciones de gobierno.

En quinto y último lugar, el esquema a seguir intentará exponer, con el mayor rigor posible que permite el número máximo de páginas permitido a la presente comunicación, las competencias que se desarrollarán con la enseñanza participativa del Derecho Constitucional, así como las técnicas pedagógicas más aptas para dicho modelo.

## **B. Objetivos formativos: El desarrollo de competencias en la enseñanza participativa del Derecho Constitucional**

Según establece el Diccionario de la Real Academia, por “objetivo” debemos entender el “fin” o “intento” en aras al logro de algo<sup>19</sup>. Aplicado a la tarea docente, hace referencia a los resultados que se espera alcancen los estudiantes, como consecuencia del seguimiento de una enseñanza programada; tarea en la que repercuten directamente tanto las técnicas formativo-didácticas del profesor como el método de evaluación que éste aplique.

---

<sup>18</sup> Este puede ser consultado en “Elaboración de un glosario de terminología jurídico-constitucional”, en *El Método de Proyectos*. Curso de “Formación para la Docencia Universitaria”. Módulo I. Didáctica Universitaria, J. A. Sánchez Núñez, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid (junio) 2005, págs. 61 a 63 y 2007, págs. 65 a 68.

<sup>19</sup> DRAE, edición 2001.

Señalados ya los objetivos generales de la enseñanza universitaria en el art. 1.2 LOU, conviene fijar nuestra atención en los específicos, pues la referencia para organizar la enseñanza hay que buscarla en procesos de aprendizaje que potencien las aptitudes y habilidades de los sujetos<sup>20</sup>. Por ello, la formulación de los objetivos más concretos debe centrarse en la actividad y posición del alumno en el proceso educativo, pues el objetivo alude, en suma, al aprendizaje que queremos que el alumno logre a través de la explicación, exposición y trabajo activo en un determinado contenido. Esto, naturalmente, no debe confundirse con las actividades que deben ponerse en práctica para conseguir dicho “objetivo”. El objetivo es previo, las actividades se fijarán *a posteriori*. Así, los objetivos se refieren a los resultados que se espera obtenga el estudiante, y no a lo que el profesor desarrollará dentro de su actividad docente.

En general, en la enseñanza de las Ciencias jurídicas los objetivos que deben guiar la actividad docente se ajustaban a los siguientes cuatro parámetros:

- 1. El conocimiento y la comprensión de lo aprendido:** demostrar conocimientos adquiridos en la lectura e interpretación de textos avanzados.
- 2. La aplicación** de ese conocimiento: aplicar los mismos a su actividad profesional, sabiendo argumentar de modo fundamentado, así como resolver problemas propios de su profesión.
- 3. La capacidad de juzgar** esa u otra situación: adquirir e interpretar datos para emitir juicios de valor.
- 4. La capacidad de comunicar:** comunicar ideas, problemas y soluciones a audiencias especializadas y no especializadas.

Sin embargo, como consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha producido una profunda transformación de los objetivos a conseguir por el alumno de Ciencias jurídicas. Así, señala el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho<sup>21</sup>, que se deben identificar las habilidades y competencias a desarrollar los alumnos del Grado de Derecho, distinguiendo entre tres categorías de **competencias genéricas**:

- *Académicas*: el bagaje de conocimientos teóricos aprehendidos por el licenciado a lo largo de su formación universitaria.
- *Disciplinares*: el conjunto de conocimientos prácticos adquiridos que permiten integrarse en los diferentes sectores profesionales de ámbitos jurídicos.
- *Profesionales*: las técnicas, habilidades y destrezas específicas, aplicadas al ejercicio de una profesión concreta.

A estas competencias genéricas deben añadirse, no obstante, las **competencias específicas** propias del Grado en Derecho, sobre las que dicho Libro Blanco, señala que “resulta absolutamente desaconsejable realizar una asignación particularizada de las mismas que inevitablemente pecaría de arbitraria e inexacta”<sup>22</sup>. No obstante, siguiendo las orientaciones de este, entre las competencias y habilidades que se ha considerado indispensable en la formación de los futuros graduados en Derecho destacamos como relevantes para el modelo participativo de enseñanza del Derecho Constitucional:

---

<sup>20</sup> SÁNCHEZ NÚÑEZ, J. A., *Los objetivos educativos*, Instituto de Ciencias de la Educación. UPM, Madrid, 2004, pág. 10.

<sup>21</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, págs. 171 a 183 (URL: [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_derecho\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_derecho_def.pdf). Fecha de consulta: 23 de noviembre de 2008).

<sup>22</sup> *Ibidem*, pág. 180.

1. Demostrar capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
2. Desarrollar la oratoria jurídica y la capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio.
3. Adquirir de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y en el desarrollo de la dialéctica jurídica.
4. Demostrar capacidad de negociación y conciliación.
5. Poseer conocimientos básicos e imprescindibles de la argumentación jurídica.

A las se añade el necesario desarrollo de la competencia instrumental relativa al desarrollo de destrezas lingüísticas, tales como la comunicación oral y escrita<sup>23</sup>, y la necesidad de razonamiento crítico y de compromiso ético.

En definitiva, el modelo de aprendizaje participativo se propone dotar al alumno de una mínima capacidad de interpretación del sistema para que le permitan integrar, analizar, desmenuzar e interpretar los problemas prácticos que se le presenten, siendo la misión del profesor la de ofrecer al alumno las habilidades y destrezas analíticas, interpretativas y argumentativas que le permitan desarrollar y fomentar dicho conocimiento reflexivo.

Pues bien, para desarrollar estas habilidades argumentativo-reflexivas, se considera de gran utilidad integrar en el ritmo normal de las explicaciones teóricas determinadas actividades como “discusiones programadas” o “debates espontáneos” sobre temas de actualidad (Valgan como ejemplo los comicios electorales tanto generales como autonómicos o municipales), que acostumbren a los alumnos al esfuerzo intelectual que supone tener opinión, expresarla y defenderla argumentalmente. Esta actividad, se ha demostrado, ayuda a construir el “conocimiento”, que, por tanto, deja de ser meramente transmitido y recibido para convertirse en una actividad en la que el alumno también participa. En una palabra, lo que se pretende es generar un clima de constante “desafío intelectual” de los estudiantes, por la combinación de las explicaciones teóricas con momentos de intenso debate e intercambio de opiniones. Ahora bien, se exige que dichas opiniones estén argumentadas y basadas en construcciones jurídicas, que aunque no muy elaboradas, sí obliguen al alumno a poner en práctica aquello que previamente el profesor ha explicado. Sólo así, integrando esta actividad en el seno de las horas lectivas, el profesor podrá ayudar a los estudiantes a pensar sus respuestas y a razonar “sobre” las mismas y “sobre” las que expresen otros compañeros. He aquí, por tanto, la clave para la generación de cierto “sentimiento crítico”.

Pero, además con este sistema se consigue, en primer término, el desarrollo de otra competencia considerada indispensable en las Ciencias jurídicas, como es el manejo y conocimiento de la terminología y del argot jurídico, porque permite que el profesor acostumbre progresivamente al alumno a la utilización adecuada de dicha terminología, de un modo paulatino pero efectivo, con un ritmo preciso y adecuado, para que su interiorización se efectúe de una forma natural y sin insuficiencias insalvables.

### **C. La clase teórica o “lección magistral frente al modelo participativo de aprendizaje del Derecho Constitucional**

La clase teórica, también conocida como “lección magistral” ha constituido el pilar metodológico de la enseñanza y transmisión del “saber” en las facultades de

---

<sup>23</sup> *Ibidem*, pág. 107.

Ciencias jurídicas. No en vano, la exposición por el docente de los contenidos del programa de la asignatura es uno de los pilares básicos de la metodología docente en el actual sistema universitario.

Como fácilmente se imaginará en un contexto de inminente aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior, es una opción didáctica muy criticada por su anacronismo, por su excesiva tendencia a la generalización y al verbalismo del profesor y por la dificultad de comprensión que, en ocasiones, lleva aparejada al no disponer, el alumno, de otro soporte que el auditivo para su aprehensión. Igualmente se la ha criticado porque fomenta, en exceso, que los alumnos tomen apuntes en clase, por incrementar su actitud pasiva, por suponer una absoluta falta de comprobación del aprendizaje efectivo del alumnado, así como la reducción de las fuentes de información a lo expuesto únicamente por el docente. A ello se une que se trata de una técnica docente cuyo éxito dependerá del nivel de atención de los estudiantes y que el contenido que se transmite puede ser una mera repetición de textos, lo que, a la larga, no fomenta la capacidad crítica, ni reflexiva<sup>24</sup>.

Por tanto, nos encontramos ante defensores a ultranza y detractores incansables de esta técnica: “Un bando de esta disputa está convencido de que la investigación ha probado que las clases magistrales no funcionan nunca; el otro es con frecuencia un devoto apasionado del uso de este antiguo instrumento pedagógico. Si bien es verdad que este debate ha abierto algunas mentes a la posibilidad de utilizar otros instrumentos distintos de la clase magistral formal, en términos generales no ha producido más que posturas inamovibles que han arrojado poca luz sobre la buena docencia, permaneciendo cada uno de los dos bandos convencido de estar en lo cierto”<sup>25</sup>.

No es este nuestro caso, pues, como se tendrá ocasión de comprobar, somos conscientes de su utilidad, pero ello no es obstáculo para combinarla con otras actividades, métodos o instrumentos que la dinamicen, la hagan más atractiva o la complementen. Mal que pese a algunos pedagogos, en las Ciencias jurídicas es un método que no puede desaparecer de un plumazo, ni ser tachado de absolutamente inoperante. Es indudable que la técnica o el método expositivo posee ciertas ventajas:

- a) Supone la presentación contenido de la asignatura de forma ordenada.
- b) Facilita la comprensión de los puntos esenciales de la asignatura.
- c) Favorece un primer acercamiento a materias generalmente complejas, como son las Ciencias jurídicas, en general.
- d) Fomenta y acostumbra progresivamente a los alumnos a una correcta organización y estructuración de la información.
- e) Ayuda en situaciones o materias en que la bibliografía no está unificada, es poco adecuada o se presenta excesivamente fragmentada.

En el caso de los estudios jurídicos, el componente teórico de nuestra materia es absolutamente imprescindible, máxime cuando se trata de asignaturas que se imparten en los primeros cursos. Por ello, el profesor está obligado a comunicar al alumno los contenidos básicos, antes, incluso, de potenciar el trabajo individual o colectivo, así como otras actividades prácticas. El profesor deberá abrir los ojos a unos alumnos cuyos conocimientos sobre el Derecho Constitucional en general son escasos e insuficientes, o lo que es peor, son incorrectos e inexactos. Sin embargo, será fundamental que la clase

---

<sup>24</sup> Seguimos las reflexiones de SÁNCHEZ NUÑEZ, J.A., “La técnica expositiva”, en *Curso de Formación par la Docencia Universitaria*, Instituto de Ciencias de la Educación. UPM, Madrid, 2004.

<sup>25</sup> BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universitat de Valencia, Valencia, 2007, 2ª ed, págs. 113 y 114.

teórica se desarrolle de forma adecuada, y en ningún caso sea concebida como una mera repetición del manual. La técnica expositiva es el desarrollo de un conjunto de habilidades y comportamientos por parte del profesor, con el fin de lograr una transmisión precisa, clara, ordenada y atractiva de los contenidos objeto de aprendizaje. Es necesario, por tanto, que el docente se esfuerce en transmitir adecuadamente la información y garantizar un correcto aprendizaje de la asignatura. Por ello, toda exposición o “lección magistral” debe contar con una meditada fase de preparación, en la que el docente analice y estructure el contenido que desea transmitir a sus alumnos, fijando y destacando adecuadamente las partes que considera más importantes o básicas para la comprensión de lo que expone.

Pero, además, y esto es especialmente importante para la enseñanza participativa del Derecho Constitucional, para garantizar una mayor dinamicidad de la exposición, los contenidos no deben ser presentados de una forma excesivamente abstracta. Los alumnos de los primeros cursos necesitan, de manera especial, ilustraciones y aplicaciones que les permitan relacionar la nueva asignatura que se les presenta con unos conocimientos y experiencias previas. La clase, en consecuencia, debe dar cabida varios métodos encaminados a estimular la atención. Un buen profesor hará uso de anécdotas, ejemplos e ilustraciones visuales. Es un hecho difícilmente refutable que “en las manos de los instructores más efectivos, la clase magistral se convierte en una forma de aclarar y simplificar materia compleja a la vez que se engranan preguntas importantes y sugerentes, o de dirigir la atención hacia asuntos de importancia, de motivar, de centrar. No se utiliza como una revisión enciclopédica de algún tema o como una manera de dejar impresionados a los estudiantes con lo mucho que sabe el profesor”<sup>26</sup>. En definitiva, que para tener éxito en la técnica expositiva, es fundamental “saber enseñar”, que no es otra cosa que “atraer la atención y mantenerla”<sup>27</sup>.

He aquí, donde entra en juego la dinámica participativa que se defiende en estas páginas. En este sentido, por mucho que para determinados especialistas de la materia los estudiantes no puedan aprender a pensar, analizar, sintetizar y tener criterio hasta que “conocen” los “hechos básicos de la disciplina”, la “verdadera enseñanza” del Derecho Constitucional no puede limitarse a la mera transmisión de la información que el profesor considera básica, elemental y necesaria, pues probablemente cometa el error de olvidar que el referente de su labor es un estudiante con el que tiene que interactuar y dialogar. Se apuesta, en definitiva, porque los alumnos aprendan los hechos a la vez que aprenden a utilizarlos. Por ello, es absolutamente necesario que estos “conceptos básicos” se expongan en un contexto rico en problemas, cuestiones, ejemplos y preguntas<sup>28</sup>. En definitiva, se rechaza un aprendizaje del Derecho Constitucional desde perspectivas netamente memorísticas. Más bien al contrario, a pesar de las insuficiencias formativas e intelectuales de los alumnos, se trabaja para que las explicaciones del profesor generen paulatinamente un “entorno de aprendizaje crítico-reflexivo”, que permita tanto al profesor como a los alumnos desarrollar una dinámica participa de intercambio de reflexiones y extracción de conclusiones desde el análisis empírico de la realidad político-constitucional nacional y foránea.

El modelo tradicional de “lección magistral” se dinamiza, haciendo que el estudiante obre u opere como lo que es: un ser pensante que adopta sus propias opiniones y se plantea unos interrogantes con los que el profesor debe saber jugar y

---

<sup>26</sup> BAIN, *op. cit.*, págs. 122 y 123.

<sup>27</sup> *Ibidem*, pág. 125.

<sup>28</sup> *Ibidem*, pág. 40.

responder para lograr una interactividad, cada vez más, necesaria en la adecuada transmisión de conocimientos. Así, se apuesta se apuesta por una participación activa de los alumnos, que dejan de ser meros receptores de la explicación del profesor para asumir un papel activo y responsable en el proceso de “enseñanza-aprendizaje”. Se trata, en consecuencia, de abrir las horas lectivas y el aula al debate; máxime cuando estamos una asignatura como la nuestra, proclive a la discusión política y a la interpretación de las consecuencias constitucionales de una u otra “decisión de gobierno”. Ahora bien, no se propone, es evidente, adoptar un modelo de clase anárquica, sino de fomentar y poner en práctica la interacción permanente entre el alumno y el profesor, y de aquellos entre sí; en una palabra, del intercambio formativo de opiniones.

En resumen, se apuesta, por un aprendizaje interactivo de aquellas partes del Programa de la asignatura que así lo permitan, para que los alumnos se acostumbren a expresar sus opiniones, desarrollen habilidades para rebatir las opiniones de los demás y argumenten adecuadamente la suyas. Ello supone, naturalmente, el abandono de la técnica expositiva, que por ser esencialmente estática, no permite la introducción del método inductivo de extracción de conclusiones de la observación de la actualidad política nacional e internacional. Ésta será sustituida por la conocida como “técnica de la pregunta”, junto con los debates y “discusiones guiadas”. La primera será utilizada por el profesor como excusa para la generación de debates espontáneos, sobre todo por la combinación de la pregunta individual con la colectiva. Y los “debates dirigidos” o “discusiones guiadas”, se incluirá en la dinámica cotidiana de la clase, pues en ambos casos se anima a los estudiantes a comparar, aplicar sus conocimientos teóricos a situaciones reales, evaluarlo por la comparación con lo que sabe el resto del grupo, a sintetizar los puntos clave de una discusión, etc. En definitiva, se está pidiendo a los estudiantes que emitan y defiendan juicios y convicciones, para con ellos tomar una decisión común y colectiva.

Cada miembro del grupo es estimulado por la opinión y actividad de los otros, y estimula al resto con su argumentación y actitud. Qué duda cabe, que al final terminan por mejorar el desarrollo de las destrezas comunicativas y analíticas. De ahí su especial importancia en las ciencias jurídico-sociales, pues se desarrollan en grupos, que, en cierto modo, reflejan el contexto socio-jurídico en que se generan las decisiones políticas de una comunidad. Téngase en cuenta, además, que en el caso del aprendizaje del Derecho Constitucional, éste, siguiendo las premisas del Espacio Europeo de Educación Superior, deberá ser habilitante para que el estudiante siga desarrollando a lo largo de toda su vida cierta conciencia democrática, pues éste es un ciudadano, al que se le reconoce libertad de expresión y derecho a la información y la comunicación; bases esenciales para la formación de una opinión pública libre y crítica. Así, en el caso de la enseñanza del Derecho Constitucional, la responsabilidad para el docente, para el profesor, para el formador..., es doble, pues no se trata de formar a meros profesionales del Derecho, sino de “formar” también a ciudadanos críticos y responsables en un sistema de democracia participativa. Si es una realidad que en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior los profesores universitarios deben orientar su actividad docente en el sentido de que sus alumnos adquieran destrezas sociales de tipo cooperativo, también lo es que no toda técnica grupal es apta para cada circunstancia y para cada materia.

Conviene, no obstante, seleccionar las técnicas más simples. Así, por ejemplo, será conveniente empezar con técnicas que exijan poca participación activa de los miembros evolucionando progresivamente hacia técnicas de mayor participación. Alcanzado un nivel aceptable en las técnicas grupales más sencillas se podrá pasar al

*Phillips 66*, al Servicio de Estado Mayor, o el *brainstorming* o *torbellino de ideas*<sup>29</sup>; ejemplos de actividad colectiva especialmente aptas en el estudio y comprensión del Derecho Constitucional.

Si acaba de ser modificada una línea jurisprudencial del Tribunal Constitucional, o si éste ha emitido una sentencia de alto contenido político, si se avecinan elecciones, si se ha presentado una moción de censura o algún miembro del Gobierno o de las Cortes se haya inmerso en una investigación judicial por comisión de delitos, si se constata el interés de la ciudadanía en la reforma del Senado, si se ha reformado el Estatuto de Autonomía o se pretende reforma la Constitución, estamos ante realidades de alto contenido jurídico-político suficientemente atractivas para que los alumnos aborden, un más detenido análisis de las mismas. Estamos ante una actividad añadida a la dinámica tradicional de la clase cuando la actualidad política, o el tema de explicación sean aptos. Por tanto, se trata de aprovechar la motivación del momento, pues es preferible, muchas veces, abordar un asunto no programado, traído a colación por los alumnos, que insistir en el desarrollo del tema planeado. Por tanto, este tipo de actividades (es evidente) exigen cierta flexibilidad en el esquema lectivo, que necesita ser correctamente gestionado por el docente.

En definitiva, se descarta todo planteamiento o exposición dogmática basada en la sola explicación del docente, apostando por el razonamiento cooperativo con los alumnos, que permita lograr un entendimiento adecuado de los preceptos constitucionales. El profesor se convierte más en un orientador de la actividad deductiva que se genera en la discusión en el conjunto de la clase, pues dirige el debate y lo orienta hacia el punto o la conclusión a que se pretende lleguen los alumnos.

En una palabra, de su habilidad para crear un “ambiente de aprendizaje crítico” no forzado e integrado en la cotidianidad de la actividad lectiva dependerá el éxito del modelo docente que se expone. Lo que se pretende es ayudar y acostumar a que los estudiantes piensen críticamente, sepan razonar y argumentar aquello que consideran evidencias, para determinar, al final del proceso discursivo, si verdaderamente son tan evidentes.

Se les anima, en consecuencia, a comparar circunstancias y momentos para diferenciar estándares o parámetros decisionales, como elemento necesario para comprender el por qué de tomar un tipo de decisión u otro. Y, además, mejorarán en el uso del vocabulario técnico que les permita manejarse cómodamente en la discusión de temas jurídico-constitucionales, en la comprensión de los procedimientos y detalles técnicos, en su capacidad para recordar y aplicar a otras “situaciones” y “decisiones” político-constitucionales pasadas, etc. En pocas palabras, aprenderán a pensar como un

---

<sup>29</sup> En el *Phillips 66* Seis personas discuten un tema durante seis minutos para llegar a una conclusión grupal e intergrupal. Cada miembro del grupo cuenta con un minuto para expresar su opinión. La puesta en común de las conclusiones se realizará en tres minutos, y se expondrán de forma oral por el secretario-portavoz del grupo. También se elige un coordinador que ordena el debate y las intervenciones. El nombre de la técnica, “*PHILLIPS 66*”, viene de su creador: J. Donald Phillips, Director de Educación Continua del *Michigan State College*. Por su parte, en el Estado Mayor un pequeño grupo de seis a ocho miembros estudia un problema cuyos resultados se ofrecen a otra persona para que ésta, como responsable, tome las decisiones que crea oportunas. Su nombre se debe a que esta técnica es muy usada por el Estado Mayor del Ejército. Puede ser útil para los alumnos de una clase, haciendo pequeños grupos que deben proponer al profesor la solución de una situación problemática y estratégica, desarrollando, así la capacidad de toma de decisiones. Una explicación más detallada de las diferentes técnicas de discusión grupal en VILLAVERDE, C., *Dinámica de grupos y educación*, Editorial Mumanitas, Buenos Aires, 17ª ed., 1985. de donde se han extraído las definiciones que aquí se ofrecen.

“ciudadano conocedor del texto de la Constitución”, a comprender las preguntas y los aspectos esenciales de nuestra disciplina, a plantear y estructurar las cuestiones básicas y elementales de la misma y a identificar las evidencias que les ayudarán en la resolución de las “grandes cuestiones constitucionales”.

En definitiva, la técnica expositiva es, tan sólo, una parte de un proceso de búsqueda de mayor envergadura, pues de su cooperación con otras múltiples actividades formativas permite desarrollar una formación integral de unos alumnos que, a menudo, demuestran un notable desinterés por la actualidad político-constitucional tanto nacional como foránea.

Se trata, en una palabra, de conseguir destrezas específicas de razonamiento. No se pretende pensar sólo en términos de enseñar su disciplina, sino de enseñar a los estudiantes a comprender, analizar, sintetizar, evaluar evidencias y conclusiones<sup>30</sup>, utilizando estos “micro-debates” en clase, intercalando preguntas inquietantes en las explicaciones del profesor u ofreciendo analogías o ejemplos que dinamicen una exposición, quizás, excesivamente abstracta. En palabras de Kein Bain: “Parte del aprendizaje precisa repetición y métodos habituales; otra parte, innovación y sorpresa”<sup>31</sup>. Lo ideal es, por tanto, un equilibrio entre orden y desorden, entre sistema y novedad.

Ahora bien, insistimos en que el éxito o el fracaso de todo lo expuesto hasta aquí, dependerá en gran medida de las habilidades del docente en cuestión que, además de saber cómo aplicar la técnica, deberá fomentar un clima de confianza y mutuo respeto dentro y fuera del aula. Conviene no olvidar que el profesor debe ser capaz de crear un buen clima en el aula que permita la interacción y el intercambio de opiniones entre éste y el alumno, y de éstos entre sí.

Estas lecciones así estructuradas son, es cierto, más gravosas para el docente, ya que le obligan a realizar una continua readaptación del programa (algo que en sí mismo es siempre positivo y necesario), a la vez que le hacen tener que “buscar” esos ejemplos, escogerlos y estudiarlos con anterioridad. Pero puede resultar de utilidad en el nuevo contexto universitario que supone la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

### **Bibliografía:**

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, (URL: [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_derecho\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_derecho_def.pdf). Fecha de consulta: 23 de noviembre de 2008).

BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universitat de Valencia, Valencia, 2007, 2ª ed.

CONTRERAS, E., “La formación del profesorado universitario”, *Curso de Formación del Profesorado Universitario*, Instituto de Ciencias de la Educación. UPM, Madrid, 2004.

CONTRERAS, E., *Programa y curriculum*, Instituto de Ciencias de la Educación. UPM, Madrid, 2004.

---

<sup>30</sup> BAIN, *op. cit.*, pág. 130.

<sup>31</sup> *Ibidem*, pág. 132.

CROSIER, D., PURSER, L., y SMIDT, H., *Trends V. Universities Shaping the European Higher Education*, European University Association, 2007. <http://www.eva.be> (Fecha de consulta: 13 de octubre de 2008).

DEL RINCÓN IGEA, B., *Tutorías personalizadas en la Universidad*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2000.

DRAE, edición 2001.

DUART, J. M. *et alii*, *La universidad en la sociedad real. Usos de Internet en educación superior*, Ariel, Barcelona, 2008.

FERNÁNDEZ MARCH, A., “El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional”, *Educación*, nº 33, 2004.

GARCÍA NIETO, N. (dir.); ASENSIO MUÑOZ, J. J.; CARBALLO SANTAOLALLA, R.; GARCÍA GARCÍA, M. y GUARDIA GONZÁLEZ, S. (octubre de 2004), trabajo subvencionado por el MECD en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario.

GIBBS, G., “Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales”, *Educación*, nº 33, 2004.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, E., “Elaboración de un Glosario de terminología jurídico-constitucional”, en J. A. Sánchez Núñez, *El Método de Proyectos*. Curso de “Formación para la Docencia Universitaria”. Módulo I. Didáctica Universitaria, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid (junio) 2005 y 2007.

Informe completo sobre el estado de la evaluación de la calidad en las Universidades españolas, elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, de 2 de diciembre de 2007 (URL: [http://www.aneca.es/estudios/doos/informe\\_micinn\\_071202.pdf](http://www.aneca.es/estudios/doos/informe_micinn_071202.pdf) Fecha de consulta: 19 de enero de 2009).

RAURET DALMAU, G., “Presentación”, en *IX Foro ANECA. La Universidad del siglo XXI*, ANECA, Madrid, 2007.

SÁNCHEZ NÚÑEZ, J. A., *Los objetivos educativos*, Instituto de Ciencias de la Educación. UPM, Madrid, 2004.

SÁNCHEZ NUÑEZ, J.A., “La técnica expositiva”, en *Curso de Formación par la Docencia Universitaria*, Instituto de Ciencias de la Educación. UPM, Madrid, 2004.

SANTOS BERMEJO, U., “Aproximación al concepto de aprendizaje constructivista”, *Cuadernos de Educación*, nº 1, 1985.

VILLAYERDE, C., *Dinámica de grupos y educación*, Editorial Mumanitas, Buenos Aires, 17ª ed., 1985.